

Arte e Potencialização de Sentidos: Atravessamentos no Ensino



FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI

ORIENTADOR:
DR. ROGÉRIO JOSÉ SCHUCK



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

DOUTORADO EM ENSINO

**ARTE E POTENCIALIZAÇÃO DE SENTIDOS: ATRAVESSAMENTOS
NO ENSINO**

Fabício Agostinho Bagatini

Lajeado/RS, outubro de 2020

Fabício Agostinho Bagatini

**ARTE E POTENCIALIZAÇÃO DE SENTIDOS: ATRAVESSAMENTOS
NO ENSINO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutor em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck

Lajeado/RS, outubro de 2020

Fabício Agostinho Bagatini

ARTE E POTENCIALIZAÇÃO DE SENTIDOS: ATRAVESSAMENTOS NO ENSINO

A Banca examinadora abaixo aprova a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutor em Ensino.

Prof. Dr. Prof. Dr. Rogério José Schuck
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Prof. Dr. Paulo Rudi Schneider
Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS - UNIJUI

Prof. Dr. Cezar Luis Seibt
Universidade Federal do Pará

Profª. Dra. Silvana Neumann Martins
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profª. Dra. Suzana Feldens Schwertner
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Lajeado/RS, 09 de novembro de 2020

AVISO AOS DESAVISADOS

Figura 1 – Na roca do fiar, o tecer desta escrita

Artista: As fiandeiras – Diego Velasquez – Museu do Prado – Madri/Espanha



Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/238409374006723089/>

É necessário avisar. Este não é um roteiro de escrita científica normal. Segue linhas outras. Na arte do escrever, não há um certo e um errado, há o escrever. Há um fio de sentido – desde o que se refere ao significado até o que perpassa o sentir.

Escrever é a materialização, o desenhar dos pensamentos em forma de palavras. Origina-se do latim '*scribere*', riscar. É a agulha da roca riscando e tecendo, entrelaçando e tramando a justaposição dos fios. E, a forma de uma escrita “não só expressa diferentes modos de pensamento, mas também proporciona diferentes formas de leitura. É preciso ler na forma do escrito para sentir seu tom e estilo” (KOHAN, 2015, p. 67). Portanto, caro leitor, só siga adiante se você realmente for capaz de ser a fiandeira a compreender o tom e o som desta escrita ou se for curioso o bastante para querer saber o que acontece no final. Se é que vai haver um fim.

AVISO AOS INSISTENTES

Figura 2 – (Des)calce seus pés, pois a liberdade está nas asas

Artista: Desconhecido



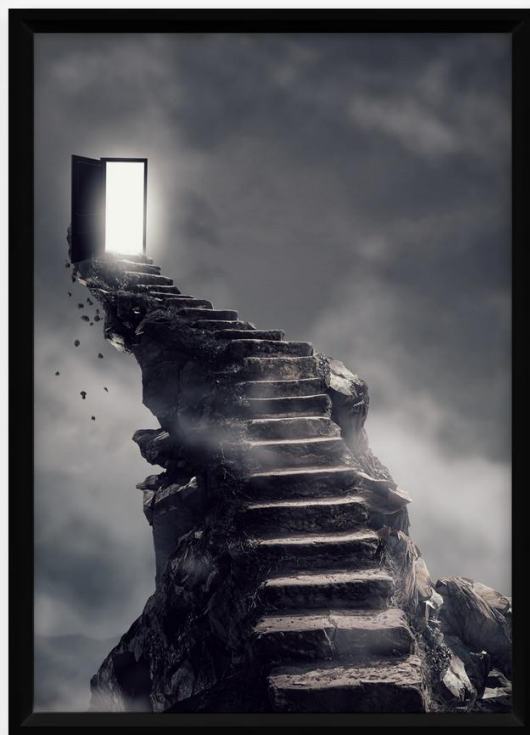
Fonte: <https://www.pinterest.se/pin/728738783430519762/>

Se você chegou aqui, é porque é, de fato, corajoso. Ou seria audacioso? Curioso? Ou, simplesmente, compreende o tom e o som desta escrita. Não importa, se chegou aqui, é hora de seguir adiante. Sem temer, (des)calce seus pés e aceite a liberdade de suas asas.

CONVITE

Figura 3 – Caminho ou caminhos?

Artista: Desconhecido



Fonte: <https://www.elo7.com.br/quadro-o-caminho/dp/D91D7D>

Eis o começo. O princípio. O prelúdio de um anúncio que, mansamente, quer se fazer presença. Permita, a si mesmo, lançar-se numa nova viagem. Por páginas e caminhos ainda desconhecidos.

Há um caminho por onde passo
E outro que passa por mim.
Um anda por meus passos
E não tem fim.
O outro é onde meus passos
Perderam-se de mim (NETO, 2010, p. 17).

Sim, há os receios, as angústias, as tentativas que dão certo e as que frustram o caminhar. Não, não tenha medo, também não tive. Desafie-se, seja ousado, assim como eu fui. Siga... Cuide para não se perder, ou se permita perder-se na imensidão territorial que está a percorrer. Se quiser, trace seu próprio rumo. Crie e recrie vias, sendas, atalhos, rotas de fuga. Deixe pegadas ou as apague a fim de que outros possam por aí passar, com seus próprios itinerários e ritmos andantes, suas próprias pisadas.

Há muitos modos de percorrer um caminho, tantos quantos caminhos há. Acreditar em um desenvolvimento ordenado do caminhar, em um procedimento de caráter central e exato, é acreditar que existe o caminho e, como indicou Zaratrasta, o caminho não existe; existem, sim, muitos caminhos e meios de transpô-los (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 221).

Invente mapas, cartas-guia e, depois, jogue-as fora, queime-as ou largue-as aos quatro ventos para que possam perpassar horizontes. Não se deixe aprisionar. Liberte-se de suas próprias andanças para conseguir desbravar as vicissitudes dos percursos. Ouça a canticidade das palavras e suas transfigurações poéticas. Deguste, saboreie; se quiser, antropofagicamente, usurpe. Leia o oculto, o oco das palavras, seus efeitos de cores e sonoridades. Vasculhe, em seus interstícios, o pulsar da vida. Procure transpor suas barreiras em busca de significados e significâncias outras.

Leia as entranhas do escrevinhar. Remexa seus vazios prenhes em busca de sentidos outros, de um olhar diferente daquele existente. Olhe para o já posto ou para o que vem a se constituir como se fosse a primeira vez. Desfaça as soldas do olhar a fim de que possa compreender a versatilidade dos olhos a contemplar. Leia os silêncios ou, até mesmo, como poetiza Lenz (2019), aquilo que não se escreve. Participe. Compreenda a intenção. As referências trazidas. As coisas que afetam e que levam a criar.

Entregue-se de corpo e alma para que movimentos internos provoquem desassossegos e façam brotar novos sentimentos. A jornada nunca é certa e segura. É preciso ser audacioso e olhar além. Deseje e se deixe habitar pela visibilidade do ver (CARBONE, 2019). Ver o invisível, pois o olhar ultrapassa os olhos de quem aprende. É preciso ver para conhecer e conhecer para ver. É necessário esquecer os trajetos que insistimos em fazer e que sempre nos levam aos mesmos lugares. “É tempo da travessia; e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos” (ANDRADE, texto digital¹).

Portanto, você, leitor, é artista convidado. Sinta o vento tocar seu rosto. Ouça o barulho das folhas. Encha os pulmões com novos ares. Mas, lembre-se: nunca mais somos os mesmos após darmos o primeiro passo. Tentar voltar, até se pode. Mas, “os caminhos de volta são exatamente aqueles que nos levam além” (LENZ, 2019, p. 9). Seja bem-vindo!

¹https://www.pensador.com/e_preciso_mudar_as_roupas/. Último acesso dia 22 de janeiro de 2020.

DEDICATÓRIA

Figura 4 – Quem te fez rio na busca pelo oceano?

Artista: Sebastião Salgado - Coleção Gênesis



Fonte: http://www.snpcultura.org/genesis_exposicao_sebastiao_salgado.html.

Não se consegue expressar, através da escrita, tudo o que se sente, pois as palavras fogem do sentir. São incapazes de traduzir todos os perceptos do viver. Às vezes, se não na maioria das vezes, as palavras comportam em si um sentir diferente daquele que as escolheu ou daquele que as recebeu. Gostaria de, nesta dedicatória, deixar as palavras mais ternas, as mais amorosas para aqueles a quem sou tão grato. Gostaria de dizer o quanto são importantes e caros para mim. Mas talvez as palavras que aqui escrevo não sejam suficientes para exprimir tudo o que sinto.

Os gregos antigos acreditavam nas Parcas, velhas senhoras a tecerem o fino fio da vida. No fluxo do cerzir, linhas são cruzadas e planos são traçados. Na colcha da vida, pedaços coloridos vão sendo costurados. Nem todos são iguais. São diferentes cores, texturas, traçados, belezas, mas são esses pedaços que constituem o ser. São eles que me fazem ser quem eu sou. De retalho em retalho, vou me constituindo, vou crescendo ao sabor das chegadas, pois sempre haverá um retalho novo para adicionar à alma. Sim, há perdas também... Mas dessas ficam os ensinamentos e a saudade a comporem os remendos. Uma colcha de retalhos é um mapa de caminhos a sugerir “passos e descompassos de andarilhos de diferentes tribos” (SARDI, 2005, p. 8).

Na colcha de retalhos, o desenho de um rio. Um rio e suas redes fluviais. Inúmeras. Artérias plenas de vida a pulsar. Algumas se encontram, formam lagos. Outras se perdem, em meio à imensidão. Criam labirintos. Caminhos em meio à floresta. O reflexo na água a formar desenhos outros: “Na contínua transformação, uma coisa passa a ser outra” (SALLES, 2014, p. 37). Nuvens condensadas pelo vento, rastejantes, firmes, cianceiras. Um céu que anuncia o início ou o fim de uma tempestade. A dispersão de uma névoa. Um rio e sua nascente. Meus pais: Neocir e Maria. Princípio cristalino de meu bebedouro.

Mas um rio que se preze tem mais de uma nascente: minha nona Celestina e minha tia Miria, águas límpidas e incentivadoras. Os demais rios, confluências nascedouras: meus irmãos, Aline e Hernandez, e minha cunhada Juliana. Seus afluentes, joias raras da bacia hidrográfica: meus afilhados Lorenzo e Pietra. Esses, pequenos riachos a borbulhar vitalidade. Jorram aos borbotões a esperança a sorrir. Um misto de enxurradas a transbordarem as margens e calmaria de marés dançantes.

O rio segue seu percurso, cria rumos outros, diferentes daquele que lhe foi imposto. Alarga as margens e assoreia o leito. Torna-se profundo ou rende-se à superfície. Deixa-se navegar ou proíbe que por ele passem. Mas, um rio só é o que é devido ao abastecimento de outras águas que nele deságuam. As águas fluentes e intensas de sabedoria de meu orientador professor Dr. Rogério José Schuck. Um amigo que indicou mundos possíveis e impregnou meu universo de possibilidades. Que trouxe, com suas águas, um espaço-tempo distinto. Apontou rumos em direção ao oceano, destino de todos os rios. Fez-me compreender que, na imensidão do mar, cada gotícula/rio faz a diferença. Obrigado por potencializar minhas águas turvas, por torná-las nítidas e brilhantes.

Os amigos. Afluentes preciosos. Trazem consigo correntezas de outras paragens. Transbordam o rio; tornam-no denso em sua perenidade. Fluem e confluem com ele. Tornam-no caudaloso e potente. “Um amigo é o desconhecido que vem como o vento e a noite – impalpável, hipnotizante” (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 224). No encontro das águas, há trocas, metamorfoses, perdas e ganhos; um constante ir e vir, ondas e macaréus. Um encontro não é igual ao outro. Cada rio tem a sua identidade e seu percurso.

Minha “Merma” Vanessa. Que suas águas continuem sendo potentes, a percorrer junto às minhas margens. Que possamos continuar nos afogando na mesma sanga, cabeceira ou olho-d’água. Que suas águas transpassem o infinito do próprio oceano. Continue vertendo vida e dando sentido à vida que em você nada.

Alessandra, fonte imorredoura de outros tempos diluvianos. Cataclismo torrencial a alegrar os dias. Rio portador de águas criadoras onde banhar-se é sair diferente do que se é. “Saiba que um amigo é uma pessoa com quem se tem prazer em compartilhar ideias de forma tranquila e mansa” (ALVES, 2008, p. 59). É sempre bom gastar o tempo conversando com você. Mais do que isso, agradeço por suas ideias, pois você é capaz de levar o ser a uma

Experimentação esquizo de si, uma experimentação de si por meio do que outrem secreta, mas emite silenciosamente, de maneira tão cotidiana, que sequer sente que emite. O amigo capta o que outrem secreta. E se capta é porque é capaz daquelas forças, daquele grau de potência. O amigo tem em si a capacidade sensível para notar os signos que são perceptíveis para outrem, recebê-los e decifrá-los (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 225).

Aos demais amigos afluentes, Simone, Samai, Carliria, Aline, Mariângela, Giovana, Romildo, Cláudia, Omena, Ana Cláudia, Francisca, Inauã, José, Patrícia, Adriano, a secretária do PPGEnsino, Fernanda, peço que, mesmo que nossas águas um dia possam se separar continuem alagando incomensuravelmente meu leito, lembrando-se sempre de que “em uma amizade, cada um expande especialmente a si mesmo” (FERNANDES; OLIVEIRA, 2012, p. 226). Que nossas águas continuem serpenteando ribanceiras, várzeas, cortando paisagens, transpassando montanhas, pedras, pontes, limites territoriais. Um rio não tem fronteira. Quando, dali adiante, desaparece, como que engolido pelas entranhas da terra, reaparece logo mais acima, farto e vivaz.

Bons amigos são urdidura
De férteis vinhedos
Armados em significância e epifanias
Trazendo familiaridade
De aconchego e largas cercanias (REICHERT, 2019, p. 69).

Aos participantes desta pesquisa, pequenos igarapés subafluentes, muito obrigado por doarem um pouco de suas águas, por permitirem conhecer suas encostas, enseadas, meandros, baías, canais - os estreitos e os navegáveis. Por permitirem adentrar seus mistérios, suas montantes e jusantes; conhecer o que habita em vocês; passear por seus golfos e penínsulas; descansar meu leito cansado em seus cabos, fiordes e falésias; e me encantar com seus recifes multicoloridos.

Aos professores da banca, Dra. Silvana Neumann Martins, Dra. Suzana Feldens Schwertner, Dr. Cezar Luís Seibt e Dr. Paulo Rudi Schneider e demais professores do PPGEnsino, muito obrigado por propiciarem que, a cada imersão em suas águas, fosse um conhecimento diferente e que, a cada emergir, eu fosse outro. Por demonstrarem que um rio nunca é o mesmo, que um rio comporta em si outros rios a correrem mansamente ou vorazmente em um eterno fluir. Que um rio se transforma em outras coisas, um devir lago, mar, oceano. Um devir morte e vida. Que um rio é novo, mas traz consigo tudo o que encontra pelo caminho; que sua travessia é longa e que nada continua, nada é eterno; e o que existe é o recomeço.

À Capes, por ter-me oportunizado a concretização de mais uma etapa, mediante uma bolsa de estudos visando à minha participação no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Univates - Universidade do Vale do Taquari.

E o rio um dia chega ao oceano e se encanta hipnoticamente com a imensidão. Perante ele, a inquietação. A temeridade. Perante o oceano, o rio treme de medo.

Olha para trás, para toda a jornada, os cumes, as montanhas, o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre. Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar. Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. Você pode apenas ir em frente. O rio precisa se arriscar e entrar no oceano. E somente quando ele entra no oceano é que o medo desaparece. Porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas torna-se oceano. Por um lado é desaparecimento e por outro lado é renascimento (OSHO <https://www.pensador.com/frase/NTE2MDM1/>).

O rio, feliz, segue sem saber aonde chegar. Que todos os que acompanharam esse rio no qual me transformei, ou que viajaram por ele, continuem ajudando a ver e a contemplar o além do horizonte. E que todos que passem por mim permitam que eu me embebede em suas águas límpidas a fim de saciar a minha sede.

POEMA INICIAL

Figura 5 – Um sopro de vida: a arte e seus encantos

Artista: Banksy - "Menina com Balão". Obra triturada após leilão na Sotheby's



Fonte: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/afp/2019/02/05/tela-autodestruida-de-banksy-e-exposta-na-alemanha.htm>

Súbito

No jogo do ator
A dor do poeta
No quadro do pintor
A janela da alma aberta
Nas mãos do escultor
O barro na medida certa
Na voz do cantor
A letra que aviva o sentimento
E se aloja no coração

No compasso da dança
O feitiço que atrai
Na imagem da tela
A cena que retrai
No foco da lente
A captura da luz
Que ao disparo do botão
Eterniza a imagem
Dilata a pupila, cativa e seduz

Na batuta do maestro
O mapa da sinfonia
No conjunto da obra
O retrato da harmonia
No registro do escritor
O convite da palavra
Que flerta com a realidade
Cria asas e escapole
Buscando a liberdade

E num repente
A aprendizagem prenhe
No recôndito da alma
A potência da vida...
O susto,
A fuga,
À luz!
Criador e criatura.

Súbito, nasce a ARTE!
(ALESSANDRA AMES)²

² Por solicitação do autor desta tese, essa poesia foi escrita especialmente para este espaço (2020). A mesma autora criou diversos poemas que estarão presentes ao longo do texto da tese.

RESUMO

É necessário avisar. Este não é um roteiro de escrita científica normal. Segue linhas outras. Na arte do escrever, não há um certo e um errado; há o escrever. Há um fio de sentido – desde o que se refere ao significado, até o que perpassa o sentir. A escrita desta tese dá-se em forma de peça teatral. É no espaço teatral que ocorre o encontro do artista, da tese e do *expect-actor* (aquele que observa e age ao mesmo tempo). É no espaço entre o palco e a plateia que ocorre o diálogo, a fusão de horizontes e a compreensão do que está sendo dito. Mas, o que é encenado nos diferentes atos que compõem esta tese? Neles, falamos sobre a arte e a potencialização de sentidos no ensino. E, para contemplar tal temática, partimos de dois questionamentos: Como a arte vem contribuindo nos processos de ensino? Como a arte potencializa sentidos no ensino? Para responder a essas questões, definimos, como objetivo geral, investigar como a arte potencializa sentidos no ensinar. Cabe mencionar que desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que teve, como metodologia principal, a Hermenêutica (GADAMER, 2015). Como primeiros objetivos específicos, buscamos investigar o conceito de arte na contemporaneidade e conceituar a arte a partir da perspectiva hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica centrada nesse filósofo alemão. Constatamos, a partir das leituras realizadas, que a arte está na vida do homem desde os seus primórdios, através de diferentes expressões: desenho, música, pintura, teatro, dança, comédia, drama. E que é da alçada da subjetividade, pois cada um possui uma percepção e uma compreensão a respeito do que é arte e da importância que ela tem para a humanidade. Além disso, constatamos que não somos nós que interpretamos a arte à luz de nossos interesses; é ela que se dá a interpretar na medida em que nos questiona. No seu constante movimento autopoietico, nunca é a mesma para quem diante dela se coloca. Aliás, mesmo que a contemplemos inúmeras vezes, sempre teremos um olhar diferente, e, a cada olhar, ela nos abrirá um ou múltiplos sentidos. Para compreender o que a obra de arte tem a nos dizer, temos de estar abertos ao diálogo que trava conosco, pois é por meio dele que constatamos a sua verdade, o seu jogo e movimento. Outro objetivo proposto foi averiguar as concepções prévias acerca de arte dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino. Para tanto, aplicamos um questionário dissertativo e aberto com 52 alunos do Ensino Médio (1º ao 3º ano) e nove professores da referida escola. Analisamos as respostas com base na Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZE, 2016) e a partir de quatro categorias, a saber: No Vale da Saudade, perceptos da arte; No Vale da Procura, a arte como presença na vida e no espaço escolar; No Vale do

Amor, a arte auxilia na compreensão dos conteúdos e instauração de sentidos; e No Vale do Conhecimento, a potencialização de sentidos. Mediante essas categorias, percebemos que a arte está presente na vida dos alunos e professores, auxiliando na formação da subjetividade, seja a partir do sentir ou das singularidades do cotidiano e do ser. Além disso, entramos em contato com as diferentes percepções de alunos e professores sobre o que é a arte, sobre sua importância e sua presença na vida e no espaço escolar. Também observamos como a arte auxilia na compreensão dos conteúdos e na instauração e potencialização de sentidos. Ainda buscamos desenvolver oficinas de arte com professores da rede pública estadual do município de Capitão/RS, denominadas Olhicriarte, uma junção dos termos olhar+criar+arte. Realizamos duas oficinas - uma de teatro e outra de escrita enquanto arte - por meio das quais os professores puderam experimentar a arte e buscar o autoconhecimento. As percepções dessas vivências foram relatadas, pelos participantes, em diários denominados “Diários Vivenciais”. Mediante a leitura de um total de 10 diários, verificamos que o experimentar não é algo objetivo ou que possa ser (re)produzido; ao contrário, é uma vivência que perpassa o corpo de cada um, de forma única e inexplicável. Constatamos que, quando o professor olha e cria a partir da arte, ele se torna artista, e, sendo professor artista, é capaz de lidar com os problemas que ocorrem na sua prática pedagógica e está em constante processo de aprendizagem (ASSMANN, 1998). Por último, procuramos realizar uma análise da práxis pedagógica no que tange à presença das artes numa atividade interdisciplinar entre as áreas das Ciências Humanas e das Linguagens. Para tanto, levamos em consideração um trabalho desenvolvido a partir do filme “Minha querida Anne Frank”, em que desafiamos os alunos do 2º e 3º Anos do Ensino Médio a escreverem, em duplas, um diário contendo relatos, poesias e desenhos relativos a temas do filme. Ao todo, foram escritos 24 diários, os quais demonstraram que trabalhar com arte nos processos de ensino propicia, ao aluno, outra compreensão sobre o que está sendo trabalhado, bem como possibilita que ele exercite a empatia e vivencie o contexto histórico, na medida em que horizontes são fundidos e tradições são compreendidas, mas, acima de tudo, serve de fuga e de rompimento do cotidiano. Ao contemplar a arte na sua práxis pedagógica, o professor demonstra saber que uma aula não precisa ser idêntica à outra e que cada uma contém, em si, a multiplicidade, os devires, as variáveis e variantes do próprio existir. Por fim, considerando os resultados alcançados, é possível afirmar que esta tese comprovou que a arte pode e deve se fazer presente na práxis pedagógica, pois potencializa sentidos e permite olhares outros, diferentes dos existentes até então. A arte nos leva a pensar o inexistente, à compreensão de quem somos e do meio no qual estamos inseridos. Ela permite que sejamos críticos, questionadores. Ela nos desafia a enfrentar nossos medos, a demonstrar os sentimentos que mantemos, muitas vezes, guardados em nosso ser. Enfim, no momento em que há uma experiência com a arte e a partir dela, há o processo criativo, há a possibilidade de olhicriar, há apropriação e potencialização de sentidos.

Palavras-chave: Artes. Sentidos. Processos de ensino. Hermenêutica. Experiência.

RESUMEN

Es necesario advertir que este escrito no es un guión de escritura científica usual; sigue otras líneas. En el arte de escribir no hay buena o mala escritura; hay un hilo conductor de sentido, pasando por lo que se refiere al significado, hasta rozar el sentir. Esta tesis está escrita en forma de obra teatral. Es en el espacio teatral donde se encuentran artista, tesis y *expect-actor* (quien observa y actúa al mismo tiempo). Es en el espacio entre el escenario y el público donde se desarrolla el diálogo, la fusión de horizontes y la comprensión de lo que se está diciendo. Empero, ¿qué está articulado en los diferentes actos que componen esta tesis? En ellos, hablamos de arte y de potenciar sentidos en la docencia. Así, para contemplar ésta temática, abrimos el telón con dos preguntas: ¿Cómo el arte viene contribuyendo en los procesos de enseñanza? ¿Cómo el arte potencia sentidos en la enseñanza? Para responder a estas preguntas, definimos, como objetivo general, investigar de qué modo el arte potencia sentidos en la enseñanza. Cabe mencionar que desarrollamos una investigación cualitativa que toma la Hermenéutica como su principal metodología (GADAMER, 2015). Como primeros objetivos específicos, buscamos investigar el concepto de arte en la época contemporánea y conceptualizar el arte desde la perspectiva hermenéutica de Hans-Georg Gadamer. Para ello, realizamos una búsqueda bibliográfica centrada en éste filósofo alemán. Comprobamos, a partir de las lecturas realizadas, que el arte ha estado en la vida de la humanidad desde sus inicios, a través de distintas expresiones: dibujo, música, pintura, teatro, danza, comedia, drama, entre otras. Y, que ésta, es del orden de la subjetividad, pues, cada uno tiene una percepción y un entendimiento de lo que es el arte; así como de la importancia que tiene para la humanidad. De igual forma, corroboramos que no somos nosotros quienes interpretamos el arte a la luz de nuestros intereses; es ella que se da a interpretar, al mismo tiempo que nos interroga. En su constante movimiento autopoietico, nunca es la misma para quienes se debruza con ella. *De facto*, aunque la contemplemos innumerables ocasiones, siempre tendremos una mirada diferente, y con cada mirada se abren uno o múltiples sentidos. Para comprender lo que la obra de arte quiere comunicarnos, tenemos que estar abiertos al diálogo que nos convida, porque es a través de ella que constatamos su verdad, su juego y su movimiento. Otro objetivo propuesto fue indagar las concepciones previas de arte, de profesores y alumnos, pertenecientes a una escuela pública departamental (provincial) ubicada en el municipio de *Capitão*/RS/Brasil, para verificar cómo las diferentes expresiones artísticas han contribuido a la potenciación de sentidos en la enseñanza. Para ello, se aplicó una encuesta abierta a 52 estudiantes de los últimos años de secundaria, y a nueve docentes de la escuela en cuestión. Analizamos las respuestas a partir del Análisis Textual Discursivo

(MORAES; GALIAZZE, 2016), en base a cuatro categorías, a saber: En el Valle de la Nostalgia: perceptos del arte; En el Valle de la Procura: Arte como presencia en la vida y en el espacio escolar; En el Valle del Amor: el arte ayuda a comprender los contenidos y establecer sentidos; y En el Valle del conocimiento: la potenciación de los sentidos. Gracias a estas categorías percibimos que el arte está presente en la vida de estudiantes y docentes, a la vez que ayuda en la formación de la subjetividad, ya sea desde el sentir, o desde la simpleza de la cotidianidad y del ser. Del mismo modo, entramos en contacto con las distintas percepciones de alumnos y profesores sobre qué es arte, sobre su importancia, su presencia en la vida y en el espacio escolar. También, observamos cómo el arte ayuda a comprender los contenidos, a instaurar y potenciar sentidos. Todavía, buscamos desarrollar talleres de arte con maestros de la escuela pública departamental (provincial) en *Capitão/RS/Brasil*, llamados Micrearte (*Olhiciarte* en portugués), una combinación de los términos mirar + crear + arte (Micrearte). Realizamos dos talleres, uno sobre teatro y otro sobre escritura literaria, en los cuales los profesores pudieron vivenciar el arte y buscar el autoconocimiento. Las percepciones de estas experiencias fueron informadas por los participantes en diarios denominados “Diarios vivenciales”. Al leer un total de 10 diarios, encontramos que vivenciar no es algo objetivo ni que se puede (re)producir; al contrario, es una experiencia que va más allá del cuerpo, de manera única e inexplicable. Verificamos que cuando el docente mira y crea a partir del arte, se convierte en artista y, siendo un maestro artista, es avezado para lidiar con los problemas que se presentan en su práctica pedagógica, y está en un proceso de aprendizaje (ASSMANN, 1998). Finalmente, buscamos realizar un análisis de la praxis pedagógica en torno a la presencia de las artes en una actividad interdisciplinar entre las áreas de Humanidades e Idiomas. Para eso, tuvimos en cuenta un trabajo desarrollado a partir de la película “Memorias de Anne Frank”, en la que desafiamos a los alumnos de 10º y 11º de bachillerato a escribir, en parejas, un diario que incluyese reportajes, poesías y dibujos relacionados con la temática de la película. En total se redactaron 24 diarios, que demostraron que laborar con arte en los procesos de enseñanza proporciona al alumno una nueva comprensión de lo que se está trabajando. Además, le permite ejercitar empatía y vivenciar los contextos históricos, en la medida que se fusionan horizontes temporales y tradiciones son comprendidas; pero, sobre todo, sirve como fuga y ruptura de la cotidianidad. Al contemplar el arte en su praxis pedagógica, el docente demuestra saber que cada clase que imparte no necesita ser idéntica a otra, y que cada una contiene en sí la multiplicidad, los devenires, las variables y variantes de la propia existencia. Finalmente, considerando los resultados alcanzados, es posible afirmar que esta tesis comprobó que el arte puede y debe estar presente en la praxis pedagógica ya que potencia sentidos, y permite una forma de mirar diferente a las habituales. El arte nos lleva a pensar lo impensado, a comprender quiénes somos y el entorno cotidiano; de igual forma, nos permite ser críticos, cuestionadores. Adicionalmente, nos desafía a enfrentar nuestros miedos, a manifestar los sentimientos que a menudo guardamos en nuestro ser. Por fin, en el momento en que existe una vivencia con el arte y a partir de ella, se da un proceso creativo, se da la posibilidad de Micrearte (*Olhiciarte* en portugués), se da apropiación y potenciación de sentidos.

Palabras clave: Artes. Sentidos. Procesos de enseñanza. Hermenéutica. Experiencia.

ABSTRACT

One has to be warned. This is not an ordinary scientific writing script. It follows distinct guidelines. In the art of writing, there is no right or wrong; there is only writing. There is a line of thought – beginning with what regards meanings to what encompasses feelings. The writing of this dissertation is done as that of a theater play. In the theater venue, the encounter of the artist, the dissertation, and the *spect-actor* (the one who watches and plays at the same time) takes place. In this venue between the stage and the audience is where the interlocution occurs, as well as a merge of the horizons, and the understanding of what is being said. But then, what is staged in the several acts that constitute this dissertation? The art and the potentializing of the meaning/senses in teaching. To complement this theme, we base ourselves on two questions: how has art been contributing to the teaching processes and how does it potentialize the meanings/senses in teaching? To answer these questions we established, as a general purpose, the investigation of how art potentializes meanings/senses in teaching. To do so, we developed a qualitative research whose main methodology was the Hermeneutics (GADAMER, 2015). As specific purposes, we aimed to investigate the concepts of art within contemporaneity based on Hans-Georg Gadamer's hermeneutic perspective. For that purpose, a bibliographical research based on this German philosopher was carried out. Based on the readings, we concluded that art has been in human life since its very beginning, through diverse expressions: drawing, music, painting, theater, dance, comedy, drama. Subjectivity encompasses it, once each one has a perception and understanding of what art is, and of its relevance to humankind. Furthermore, we concluded that it is not up to us to interpret art in light of our interests, but rather, art enables interpretations as it questions us. In its self-poetical unceasing movement, it is never the same before the one who stands to see it. Moreover, even if we contemplate it several times, we will always have a different look at it, and in each look, it will offer us one or multiple meanings. To be able to understand what works of art have to tell us, we have to be open to the interlocution that they hold with us, once it is through it that we verify their truth, their game, and movement. Another purpose established was verifying the previous concepts about art the teachers and students of a state public school in Capitão/RS/Brazil had to verify how the diverse artistic expressions have been contributing to the potentializing of meanings/senses in teaching. To that end, an open/dissertation questionnaire was applied to 52 students of the Secondary School (1st to 3rd year) and 9 teachers of the said school. The answers were analyzed through the Discursive Textual Analysis (MORAES; GALIAZZE, 2016) based on four categories: in the Valley of Longing, perceptions of art; in the Valley of

Quest, art as a presence in life and in the school venue; in the Valley of Love, art assists in the understanding of contents and establishment of meanings; and in the Valley of Knowledge, the potentializing of meanings/senses. By using these categories, we realize that art is present in the life of students and teachers, assisting in building subjectivity, whether from the feelings or the subtleties of daily life and the beings. Furthermore, we get in touch with students' and teachers' different perceptions of art, with its relevance and presence in their life and in the school venue. We also observed how art assists in understanding contents and in potentializing meanings/senses. Additionally, art workshops were developed with teachers of the state public schools of the municipality of Capitão/RS; they were called *Olhicriarte*, a merge of the words *Olhar* (look)+ *criar* (create)+ *arte* (art). Two workshops were offered, one of drama and the other of writing as art – through which the teachers could experience art and search for self-knowledge. The perceptions of these experiences were reported by the participants in journals called “Experience Journals”. Upon reading a total of 10 journals, we verified that experiencing is not an objective act, or one that may be (re)produced; on the contrary, an experience is felt by each individual's body, in a unique and inexplicable way. We conclude that, when teachers look at and create based on art, they become artists, and as teachers-artists they are capable of dealing with the problems that occur in their pedagogical practice, and are in a constant process of learning (ASSMANN, 1998). Finally, we attempted to analyze the pedagogical praxis regarding the presence of arts in an interdisciplinary activity involving the Human Sciences and Languages. To do so, we took into consideration a work based on the Movie “Dear Anne Frank”, in which we challenged the 2nd and 3rd-year students of the Secondary School to write, in pairs, a journal with accounts, poetry, and drawings related to elements in the movie. Twenty-four journals were written, and they showed that working with art in the teaching process stimulates students to have a diverse understanding of what is being worked, as well as it enables them to develop empathy and experience the historical context, as horizons become merged and traditions are understood, but above all, it is an escape from and a disruption to the daily life. Upon observing art in their pedagogical praxis, teachers show that they know that one class does not need to be identical to others, and each of them contains in itself, the multiplicity, the becoming, the variables and varying of existing itself. Finally, when considering the outcomes, one can state that this thesis has proved that art may be and has to be present in the pedagogical praxis, once it potentializes meanings/senses and allows other looks, unlike the ones existing until then. Art leads us to inexistent thoughts, to the understanding of who we are and of the environment we belong to. It enables us to be critical and questioning. It challenges us to face our fears, and to show feelings that quite often we keep within ourselves. Ultimately, whenever there is experiencing of art or with it as a basis, there is the creative process, there is the possibility of *olhicriar*, there is an allocation and potentializing of meanings/senses.

Keywords: Arts. Meanings/Senses. Teaching processes. Hermeneutics. Experience.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Na roca do fiar, o tecer desta escrita	3
Artista: As fiandeiras – Diego Velasquez – Museu do Prado – Madri/Espanha.....	3
Figura 2 – (Des)calce seus pés, pois a liberdade está nas asas	5
Artista: Desconhecido.....	5
Figura 3 – Caminho ou caminhos?	6
Artista: Desconhecido.....	6
Figura 4 – Quem te fez rio na busca pelo oceano?	9
Artista: Sebastião Salgado - Coleção Gênesis	9
Figura 5 – Um sopro de vida: a arte e seus encantos.....	14
Artista: Banksy - "Menina com Balão". Obra triturada após leilão na Sotheby's	14
Figura 6 – À sombra do mandacaru, li meu primeiro livro	28
Artista: Sebastião Salgado	28
Figura 7 – Transformei-me em vários, inclusive em mim	43
Artista: Octavio Ocampo - Tribunal de Quixote	43
Figura 8 – No abrir das cortinas, a vida e a arte	47
Artista: Foto de Michael Dantas – palco do teatro Amazonas/BR.....	47
Figura 9 – Na palma de minha mão, (h)a vida	49
Artista: Albrecht Durer – “Mãos” ou “Mãos que oram”	49
Figura 10 – O menino lê. Que(m) lê o menino?	71
Artista: Eduard Swoboda (1814 – 1902)	71
Figura 11 – Nas janelas do corpo (ou da alma), a arte do olhar	85
Artista: Margaret Keane - The First Grail	85

Figura 12 – Nas cartas da mão, o destino a sorrir.....	106
Artista: Paul Cézanne - Os Jogadores de Carta. 1890. Metropolitan Museum of Art.....	106
Figura 13 – Frida: conte-me teus segredos e te direi o que é a arte.....	130
Artista: Frida KAHLO - Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor/1940 Harry Ransom Humanities Research Center Art Collections Texas, Estados Unidos	130
Figura 14 – Um duelo de vida e morte: a bailarina/cisne e o cisne/bailarina.....	163
Artista: Desconhecido.....	163
Figura 15 – Na “Ode à Alegria”, o “Pensador” a sentipensar	192
Artista: O pensador - François - Auguste-René Rodin -1902 - Museu Rodin - Paris	192
Figura 16 – À beira do bosque, desfiz-me ao vento	216
Artista: Desconhecido.....	216
Figura 17 – No cachimbo de Magritte, um pensar hermenêutico	228
Artista: René Magritte - La trahison des images – 1928	228
Artista: René Magritte - Les deux mystères – 1966	228
Figura18 – No abraço, a lembraça amiga	262
Figura 19 – No peito, o convite do pássaro pela liberdade.....	266
Artista: René Magritte - O terapeuta	266
Figura 20 – No violentar metamórfico, o nascer do conhecimento.....	276
Figura 21 – “No voo lírico do pincel”: a aura da obra de arte.....	319
Artista: “O estúdio do artista” de Johannes Vermeer - Kunsthistorisches Museum de Viena, na Áustria.....	319
Figura 22 – O que vê o pintor/professor na arte do ensino?.....	360
Artista: Waltercio Caldas – Los Velásquez/1993.....	360
Figura 23 – Uma aula pode ser muitas coisas, desde que proporcione a experiência para o pensar.....	364
Figura 24 – Dämon/Demone/Demonio/Démon/Demon – Demônio, independente da língua.....	373
Figura 25 – Na porta do inferno o dizer maldito	376
Figura 26 – Anne Frank: a menina que cantava e encantava	379
Figura 27 – “As estrelas são os olhos de quem morreu de amor” (COUTO, 2012, p. 35)....	381
Figura 28 – Muitos caminhos e um só destino	391
Figura 29 – O que meus olhos veem na melodia da dor?.....	394

Figura 30 – No lugar do amor, suspiros mortais	396
Figura 31 – “A lágrima é água e só a água lava a tristeza” (COUTO, 2012, p. 34).....	397
Figura 32 – No “ vigiar e punir”, a escrita da dor	398
Figura 33 – Um símbolo, uma história: a impossibilidade do esquecer.....	408
Figura 34 – Em cada escrita uma história.....	411
Figura 35 – Você nem imagina o que contigo aprendi.....	414
Figura 36 – Escrevo minhas últimas palavras numa carta (in)finita	418
Artista: Johannes Vermeer - Senhora escrevendo uma carta e sua criada.....	418
Figura 37 – Curiosa e artisticamente, libertei-me das amarguras do existir.....	434
Artista: Zenos Frudakis - Freedom.....	434
Figura 38 – Só tu és capaz de sentir a potência de tuas asas	441
Artista: Rene Magritte – O Grande Família – 1963	441
Figura 39 – No fechar das cortinas, a (in)certeza de um fim.....	442
Artista: Desconhecido.....	442

SUMÁRIO

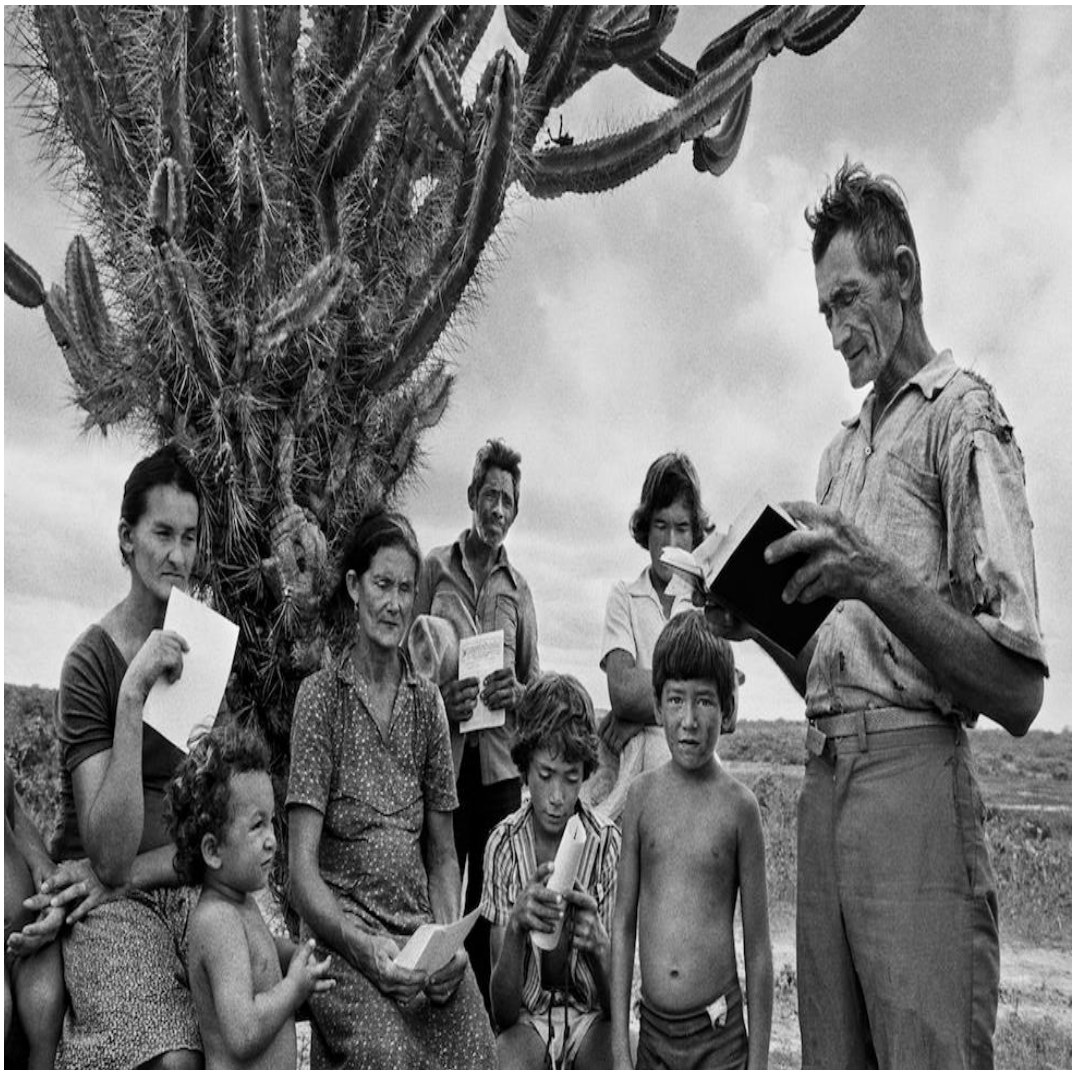
1 PRELÚDIO – UMA EXPLICAÇÃO (DES)NECESSÁRIA	28
2 UM PRÓLOGO FORA DE LUGAR, MAS NÃO MENOS IMPORTANTE.....	43
3 O ABRIR DAS CORTINAS	47
4 UMA CANTATA EM VERSO E PROSA DO QUE ESTÁ POR VIR	49
5 CINCO ATOS: O ENREDO TEÓRICO	71
6 1º ATO – VI E NÃO ENXERGUEI: OLHEI E FUI ALÉM	85
7 2º ATO – NO MOVIMENTO DO IR E VIR, O JOGO E A ARTE	106
8 3º ATO – A AUTOPOIESE DA ARTE	130
9 4º ATO – NA PONTA DO PÉ: A ARTE E A POTENCIALIZAÇÃO DE SENTIDOS.....	163
10 5º ATO – É NECESSÁRIO PENSAR: A ARTE NOS PROCESSOS DE ENSINO .	192
11 QUATRO ATOS: A METODOLOGIA, A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS.....	216
12 6º ATO – NO MÉTODO HERMENÊUTICO, A COMPREENSÃO DO VER ARTÍSTICO.....	228
13 7º ATO – NAS ASAS DO PÁSSARO, A ARTE E A INSTAURAÇÃO DE SENTIDOS NOS PROCESSOS DE ENSINO.....	266
13.1 Os preparativos para a jornada	277
13.2 No Vale da Saudade, perceptos da arte	279
13.3 No Vale da Procura, a arte como presença na vida e no espaço escolar	289
13.4 No Vale do Amor, a arte auxilia na compreensão dos conteúdos e na instauração de sentidos	293

13.5 No Vale do Conhecimento, a arte potencializa sentidos	302
14 8º ATO – OLHICRIARTE: O EXPERIENCIAR ARTÍSTICO	319
15 9º ATO – A ARTE A PERPASSAR OS PROCESSOS DE ENSINO.....	360
15.1 O contexto histórico.....	372
15.2 O Diário de Anne Frank	377
15.3 O porquê da escrita de um diário	384
15.4 Cada diário, uma personagem. Cada personagem, uma história	386
15.5 Eles vieram e nos levaram: os soldados e a captura de judeus	387
15.6 Trilhos da morte: para onde vão todos esses caminhos?	390
15.7 O Inferno: a chegada no campo de concentração.....	393
15.8 Purgatório: o cotidiano nos campos de concentração	399
15.9 A morte veste-se de anjo	401
15.10 Paraíso: as lembranças, a confiança em Deus e a esperança.....	402
15.11 O paraíso é alcançado: a libertação	405
15.12 O encontro com Anne Frank	406
15.13 O que esse trabalho demonstrou: percepções do professor e dos alunos	407
16 DESFECHO - OU SERIA UM GESTO (IN)ACABADO?	418
REFERÊNCIAS	444
APÊNDICES.....	467
APÊNDICE A – Questionário para os Alunos.....	468
APÊNDICE B – Questionário para os Professores	469
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido professores	470
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido responsáveis pelos discentes.....	472
APÊNDICE E – Termo de assentimento alunos menores de idade	474
APÊNDICE F – Declaração de anuência	476
APÊNDICE G – Declaração de anuência.....	477
APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido professores participantes na oficina “olhicriarte”	478
APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido	480
APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido pais ou responsáveis	482
APÊNDICE L – Termo de assentimento alunos menores de idade	484
ANEXOS	486
ANEXO A – Palavras	487
ANEXO B – Me ajuda a olhar.....	488
ANEXO C – Versos soltos 1.....	489
ANEXO D – Versos soltos 2.....	490
ANEXO E – Escrevo porque... ..	491
ANEXO F – Versos soltos 3	492
ANEXO G – Samba da Utopia	493
ANEXO H – Na língua do "F" a possibilidade do comunicar e do escrever	494
ANEXO I – Na língua do "F" a possibilidade do comunicar e do escrever.....	495
ANEXO J – O lixo	496

1 PRELÚDIO – UMA EXPLICAÇÃO (DES)NECESSÁRIA

Figura 6 – À sombra do mandacaru, li meu primeiro livro

Artista: Sebastião Salgado



Fonte: <https://www.ilpost.it/2015/06/20/salgado-altre-americhe/salgado-altre-americhe-6/>

O que se passa na mente das pessoas? O que se passa em nossa própria mente? Quais são os meus e os seus pensares? Sr. Rabuja, o que procura?

Todas as manhãs, bem cedinho, ele sai de sua casa em direção às vielas do povoado. Com sua estatura encurvada e roupas esfarrapadas, mochila amarrotada presa às costas, procura não se sabe o quê e “movimenta-se como alguém que não sabe o que é pressa” (FETH, 1996, s/p). Sempre pontual, nunca se atrasa, a ponto de permitir que os relógios da cidade, inclusive o da velha torre da igreja, sejam acertados conforme o compasso rítmico de seus anosos passos. Conforme o Sr. Rabuja, assim são as pessoas velhas - carregam o tempo no bolso de suas vestimentas. Cautelosamente, como se joias raras fossem, guardam cada minuto, cada hora e cada dia de sua existência. Mas, o Sr. Rabuja guarda algo mais. Ele é um colecionador de pensamentos. Desde os mais dantescos até os mais ínfimos. Os mais pesados e os leves, como plumas ao vento.

Assim que ouve algum, ele abre a mochila, assobia suavemente, e aquele pensamento logo chega voando, entra na mochila e se junta aos outros que já se encontravam lá dentro. Alguns vêm voando suavemente, outros se aproximam tão depressa que quase derrubam o Sr. Rabuja. Uns acham logo a entrada da mochila, outros demoram um tempo. Alguns são tão inquietos e desajeitados que escorregam e caem na calçada. Cada pensamento tem seu comportamento próprio. Pensamentos são coisas imprevisíveis (FETH, 1996, s/p.).

O Sr. Rabuja que, ao longo de sua vida, já viu de tudo um pouco, já se espantou e deixou de se espantar, às vezes para e se questiona como os pensamentos podem ser tão diferentes uns dos outros. Na solidão de sua casa, organiza-os em uma vasta prateleira:

Na prateleira da Letra A, por exemplo, encontramos os pensamentos acanhados, aflitivos, agressivos, amalucados, amáveis, arrojados...
Na prateleira da letra B encontramos os pensamentos belos, blasfemos, bobos, bonachões, bondosos, brilhantes, burlescos...
Na prateleira do C temos os pensamentos caóticos, corajosos, criteriosos, curiosos (FETH, 1996, s/p.).

E assim, continuamente, a prateleira alfabética vai se enchendo de pensamentos. Cada qual em seu lugar. Mas o Sr. Rabuja tem de estar bem atento, pois os pensamentos são quase transparentes e é muito fácil confundi-los pela miopia do olhar. Às vezes, os pensamentos mais brincalhões resolvem se esconder. Fogem e desaparecem a seu bel-prazer. E lá se vai o Sr. Rabuja, pacientemente, procurá-los.

Então, ele procura aquele pensamento de joelhos por todo o quarto, por todos os cantos escuros. Mas isso não é muito frequente e só acontece com os pensamentos atrevidos, com os animados, com os marotos e com os vulgares. E como o Sr. Rabuja é um homem pacífico, basta ele ter um pensamento especialmente bonito nas mãos para se esquecer de tudo o mais (FETH, 1996, s/p.).

Após terminar a classificação, o Sr. Rabuja deixa os pensamentos a descansar, a maturar. Em seguida, deposita-os cuidadosamente na terra fértil, no imenso jardim de sua casa. Não demora muito - talvez entre o despertar da noite e o alvorecer do novo dia - nos canteiros úmidos de orvalho, brilham, as flores mais magníficas e raras que se pode imaginar. E, sem que o Sr. Rabuja se aperceba, a alomorfia acontece. “Pouco a pouco, com grande delicadeza, as flores se dissolvem. Elas se desfazem em inúmeras partículas que parecem floquinhos de poeira dançando ao sol. Ao primeiro ventinho, se dispersam, colorindo todo o céu” (FETH, 1996, s/p.).

Em meio a uma melodia suave, os pensamentos, um a um, modificados em si e transformados pelo árduo trabalho do Sr. Rabuja, novamente voltam a se dissipar à procura de alguém.

Fecha o livro. Olha para o pequeno grupo a esconder-se sob a sombra do velho mandacaru espinhento. No seu entorno, a terra árida do sertão. Na singeleza das vestes, o encanto pelas palavras. Na tempestade dessas, suas próprias fragilidades (KETZER, 2017). Foi o primeiro livro que leu sozinho em público, pois há pouco descobriu as palavras, seus códigos e signos. Mas, já sabe, de própria vivência, que

A palavra não escolhe apenas um signo para uma significação já definida, como se vai procurar um martelo para pregar um prego ou um alicate para arrancá-lo. Tateia em torno de uma intenção de significar que não se guia por um texto, o qual justamente está em vias de escrever. Se quisermos lhe fazer justiça, teremos de evocar algumas daquelas que poderiam estar em seu lugar, e foram rejeitadas, sentir como teriam atingido e agitado de outro modo a cadeia da linguagem, a que ponto esta palavra era realmente a única possível, se essa significação devia vir ao mundo (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 69).

Está feliz, pois descobriu que a palavra é portadora de múltiplos signos e que cabe ao leitor ler o seu sentido, ou seja, que é “o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo” (MANGUEL, 1997, p. 21). Não só está feliz, como repete a si mesmo que se trata de uma emoção sem fim. Sente-se o próprio Sr. Rabuja, com suas vestes maltrapilhas e dignas, a recolher pensamentos e a dissipá-los para aqueles que, atentamente ou distantes, os ouvem.

Suas mãos calejadas pelo trabalho árduo tornam-se sedosas ao folhearem o livro. Seus olhos cansados tornam-se firmes, ao decifram as letras, e vivazes ao perderem a cegueira analfabética do olhar. Seu corpo toma outra postura. Tem a nítida impressão de que, ao se

deixar possuir pelo texto, a beleza acontece. Mais do que isso, alimenta-se dela, sacia sua fome de curiosidade. E, ao ler, torna-se um artista das palavras. “É através das palavras, entre as palavras, que se vê e se ouve” (DELEUZE, 2011, p. 9). Ousadamente, explica às crianças, ali presentes, que é pela palavra que dialogamos, nos expressamos, dizemos quem somos e quem nos habita. Mas adverte: as palavras, por si sós, são incapazes de dizer todo um pensar.

As palavras são objetos magros incapazes de conter o mundo. Usamo-las por pura ilusão. Deixámo-nos iludir assim para não perecermos de imediato conscientes da impossibilidade de comunicar e, por isso, a impossibilidade da beleza. Todas as lagoas do mundo dependem de sermos ao menos dois. Para que um veja e o outro ouça. Sem um diálogo não há beleza e não há lagoa. A esperança na humanidade, talvez por ingênua convicção, está na crença de que o indivíduo a quem se pede que ouça o faça por confiança. É o que todos almejamos. Que acreditem em nós. Dizemos algo que se toma como verdadeiro porque o dizemos simplesmente (MÃE, 2017, p. 40).

“Todas as lagoas do mundo dependem de ao menos sermos dois” (MÃE, 2017, p. 40). De fato, dialogar é da alçada do duo, um que vê e outro que ouve. Duas pessoas, dois seres. Mas o diálogo também pode ser entre o ser e as palavras.

A leitura é uma conversa. Os lunáticos respondem a diálogos imaginários que ouvem ecoar em algum lugar de suas mentes; os leitores respondem a um diálogo similar provocado silenciosamente por palavras escritas numa página. Em geral a resposta do leitor não é registrada, mas em muitos momentos ele sentirá a necessidade de pegar um lápis e escrever as respostas nas margens de um texto. Esse comentário, essa glosa, essa sombra que às vezes acompanha nossos livros favoritos, estende e transporta o texto para o interior de um outro tempo e de uma outra experiência; empresta realidade à ilusão de que um livro fala a nós (seus leitores) e nos faz viver (MANGUEL, 2005, p. 10).

Sim, desde o momento em que aprendeu a decifrar as palavras, passou a dialogar com elas. Passou a viver uma vida que não a sua, mas que, ao mesmo tempo, não estava dissociada de sua realidade e de seu viver. Aprendeu os limites da palavra. Sim,

Alguns pensam que os seus argumentos, por sua clareza e lógica, são capazes de convencer. Levou tempo para que compreendesse que o que convence não é a ‘letra’ do que falamos; é a ‘música’ que se ouve nos interstícios de nossa fala. A razão só entende a letra. Mas a alma só ouve a música. O segredo da comunicação é a poesia. Porque poesia é precisamente isso: o uso das palavras para produzir música. Pianista usa piano, violino usa viola, flautista usa flauta – o poeta usa a palavra (ALVES, 2008, p. 97).

Por isso aprendeu que, para dialogar com as palavras, é necessário auscultar seus ruídos, pois, no oculto de seus ocos, existe o germinar de cores e sons. É necessário vasculhar, em seus interstícios, o pulsar da vida e procurar transpor suas barreiras em busca de significados e significâncias outras. É necessário “considerar a palavra antes de ser pronunciada, o fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria, ou

ainda pôr a nu os fios de silêncio que nela se entremeiam” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 69). Para descobrir o silêncio contido na palavra, para dissecá-la, retirar sua pele, a necessidade cirúrgica de “fazer um corte até a medula, seguir cada artéria e cada veia e depois dar vida a um novo ser sensível” (MANGUEL, 2009, p. 33). E, nada de ser um taxidermista - não se trata de um empalhamento de palavras; ao contrário, é preciso respeitar a palavra e compreender cada vida que ela comporta e liberta.

Depois que aprendeu a ler, passou a se sensibilizar consigo e com o outro. Modificou-se e modificou seu entorno, pois “todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbra o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender” (MANGUEL, 1997, p. 20). E, nesse ler o entorno e o mundo, “já se soma um esforço de decifrar as coisas sem sentido” (KETZER, 2017, p. 39).

Vislumbrou que, na profundidade do que se apresenta nas páginas do livro - que necessita ser lido fora de suas fronteiras (JABÉS, 2014) -, existe um caminho sem fim. E que se deixar sumir na história, que porventura o enreda, é a garantia de que as coisas não assombrem mais. Que os fantasmas apenas guardam o sono ou até mesmo libertam os sonhos. E que, ao libertar-se das correntes que o oprimiam, a vida passou a existir sem problemas. Ao ler, concorda com Proust e ousa parafraseá-lo:

Pelos [livros] podemos sair de nós mesmos, saber o que vê outrem de seu universo que não é o nosso, cujas paisagens nos seriam tão estranhas como as que porventura existem na Lua. Graças à [leitura], em vez de contemplar um só mundo, o nosso, vemo-lo multiplicar-se, e dispomos de tantos mundos quantos artistas originais existem, mais diversos entre si do que os que rolam no infinito (*apud* DELEUZE, 2010, p. 40).³

Passou a “ad-mirar” (ZANELLA, 2013) as coisas com outro olhar. Aliás, seus olhos tornaram-se tão pequenos perante a imensidão, que não cabiam mais em si. Foi necessário compartilhar outros olhos para conseguir ver a vastidão. Compreendeu que ler é caminhar para dentro de si. “Eu disse que ler é como caminhar dentro de mim mesmo. E é verdade. Quando lemos estamos a percorrer nosso próprio interior” (MÃE, 2018, p. 59). Entendeu que, ao ler, os pensamentos se (trans)formam e transforma-se o próprio leitor, seus pensamentos, suas emoções e sua condição axiológica (ZANELLA, 2013). Descobriu-se um ser em devir e tornou-se dono de si. E, pela primeira vez na vida, sentiu a sensação de ser livre.

³ No original, no lugar de livros e leitura, lê-se arte.

Palavras. Sempre no plural. Existem aos milhões. São como os pensamentos que o Sr. Rabuja coleciona. Necessitam serem caçadas, plantadas, cultivadas, para que, de um instante ao outro, possam florescer e se dispersar novamente ao ar.

Cada palavra contém
Um viajante que acata
A procura de itinerários
Que desvelem caminhos
Ou rotas de fuga num mapa

Cada palavra é um poço
Em relação conjugal
Marcas e diagramas
Entonações e entranhas
De consoantes e vogais

[...]

Às vezes se agrupam
Pouco confiáveis
Em estranho solipsismo
Ou se enrolam em estrofes
E as de estribilho...
Que do sofrer
Fazem estoque

Tem as que se aproximam
As que desatam
As que nascem
As que se desfolham
No momento exato

[...]

Mas não faz mal...
A toda hora
Outras virão
Com seus postulados
Afim são muitas
Espalhadas
Por tudo que é lado (REICHERT, 2019, p. 74-6).

É difícil encontrar as palavras certas na hora de nos expressarmos. E, mesmo escolhidas, uma a uma, a fim de serem meticulosamente expostas nas prateleiras/linhas do escrevinhar, podem dizer algo diferente daquilo que gostaríamos de ter dito. “A palavra escrita está pela palavra oral, mas se caracteriza como realidade outra, a possibilitar a quem a lê experiências diversas de quem as ouve” (ZANELLA, 2013, p. 36).

Destarte, pensar em uma escrita, em seu formato e nas palavras que a compõem, não é nada fácil. Qual estrutura iremos seguir? A científica? A romancista? A poética? A filosófica?

Depois de escolhida, a dúvida - será esta estrutura capaz de dizer tudo aquilo que pretendemos? Pensar em uma escrita e em suas palavras demanda demora, dedicação, deixar que o tempo presente nos bolsos do vestir dite as regras do transcurso temporal.

Escolher palavras é fazer tal qual o Sr. Rabuja - depois de pescadas no vocabulário pessoal e alheio, é necessário deixá-las descansar. É preciso niná-las, acalentá-las, olhá-las de vez em quando. Trocá-las de lugar, caso seja necessário. Deixá-las em silêncio, pois é no silenciamento das palavras, ou de quem as escolhe, que ocorre o movimento do (re)(des)fazer da escrita (ZANELLA, 2013). Deixá-las maturar a fim de encorparem, ganharem tom e sabor para, só então, semeá-las na folha em branco.

“Num turbilhão de encantamento, o tilintar dos dedos nas teclas vão registrá-las a fim de preencherem a tela supostamente vazia do computador. Deleite, por certo, arrebatamento, sem dúvida” (ZANELLA, 2013, p. 123). Uma escrita é da alçada do inacabamento. Assim anuncia Deleuze: “escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vívida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido” (2011, p. 11).

Pensar em uma escrita e em suas palavras não é somente uma questão de colocar engrenagens escreventes para funcionar. Também demanda ousadia e sensatez de fabricá-las para a escritura: “[...] tampouco sabia como se daria [...] não se tratava só de inventar uma forma que atendesse ao que precisava ser dito, senão, inventar uma forma de dizer que encarnasse um sentido, enquanto ele se produzia de escrita” (FARINA, 1999, p. 18). É preciso lembrar que, ao se escrever, a palavra escrita vai além do aprisionamento da folha em branco. Ela ganha vida. Ela percorre, galopa, voa para muito além da imaginação.

Escrita é, nesse sentido, palavra dirigida a um ou muitos outros, reais ou imaginários, com o(s) qual(is) o autor se comunica, dialoga. Outro(s) que pode(m) ou não compartilhar conhecimentos vários, pode(m) ou não participar do contexto extraverbal pressuposto e cuja condição, em relação ao não dito, inaugura a própria escrita e a orienta. Outro(s) que pode(m) vir a responder a essa palavra, em tempos, espaços e intensidades variadas, a depender do que é dito e dos muitos contraditos que a partir deste podem vir a ser produzidos (ZANELLA, 2013, p. 120).

Para o formato da escrita desta tese, escolhemos o enredo teatral e suas variações e, no que tange às palavras, as poéticas e filosóficas, pois são essas que oportunizam “sons cientificamente musicais que favorecem um mergulhar na leitura. O pulsar nas entrelinhas” (ZANELLA, 2013, p. 11). Sim, ousadamente quebramos a cientificidade do escrever acadêmico, mas sem deixar de alcançar e apresentar o resultado de uma pesquisa científica.

Mais do que isso, trazemos, na escrita, as marcas leitoras do pesquisador mediante uma narrativa teatral “do movimento constitutivo de olhares, ouvires e sentires, e das escolhas teóricas e metodológicas objetivadas em textos disponíveis a olhares de muitos outros que possam ressignificá-los, reinventá-los” (ZANELLA, 2013, p. 25). Dessa forma, todas as palavras presentes nestes escritos tornam-se sinfonias abertas cujos acordes estão “à espera de outras notas que possam vir a dialogar com o que aqui se apresenta” (ZANELLA, 2013, p. 25).

O desenrolar da tese passa-se em um teatro. Por teatro, compreendemos a junção dos verbos gregos “ver, enxergar”, ou seja, é o lugar de ver, “ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e sua relação com o outro” (ARCOVERDE, texto digital, p. 601). E, mais do que isso, perceber que “só o outro transforma o eu em sujeito” (ZANELLA, 2013, p. 15). O teatro é a arte da coletividade, da dependência, devido à necessidade da existência de um público e “essa carência é a motivadora direta da influência que cada elemento de uma apresentação pode causar em relação aos outros. Essa mistura nada mais é do que a interatividade” (BARROS, 2002, p. 9). Uma interatividade que se faz presente entre ator e *expect-actor*⁴ e onde tudo o mais são questões suplementar es (PAVIS, 2008).

É no espaço teatral que ocorre o encontro do artista, da tese e do *expect-actor*. E aqui cabe uma ressalva explicativa - o *expect-actor* é um outro que, ao se relacionar com o que se passa no palco, com os artistas que aí se encontram e com o enredo em si, o reinventa e já se apropria dele. É um outro que observa (*expect*) e age (*actor*) ao mesmo tempo,

Sob o prisma de sua história, seus interesses, suas motivações, afecções e vontades. Falo de *expect-actor* em vez de expectador, justamente para demarcar sua condição ativa, o lugar que assume perante a(s) realidade (s) como alguém que não somente assiste ao mundo, mas que o reinventa continuamente, ainda que essa sua condição inventiva não venha a ser reconhecida. *Expect-actor* como um ou vários outros possíveis, em diferentes tempos e espaços, que podem vir a estabelecer relações estéticas com a obra criada e engendrar, como o olhar/ouvir/sentir transfigurados nesse encontro, outras obras, para si, para tantos outros (ZANELLA, 2013, p. 43).

No encontro, há troca(s). Um diálogo constante, uma fusão de horizontes hermenêuticos. Ao longo do espetáculo, o jogo acontece. E, como tal, “os atores representam seus papéis, e assim o jogo torna-se representação, mas o próprio jogo é conjunto de atores

⁴ Termo cunhado pelo diretor de teatro brasileiro, Augusto Boal.

(*spielen*) e *expect-actores*. De fato, é aquele que não participa do jogo mas assiste quem faz a experiência mais autêntica e que percebe a ‘intenção do jogo’” (GADAMER, 2015, p. 164).⁵

É na representação que ocorre no palco que o jogo “eleva-se a sua idealidade própria” (GADAMER, 2015, p. 164). Ainda, conforme o autor, “a encenação de um espetáculo teatral não pode ser separada dele como algo que não pertence ao seu ser essencial, já que é tão subjetivo e fugidio como as vivências estéticas nas quais é experimentado” (GADAMER, 2015, p. 172). Por último,

O palco teatral é uma instituição política de natureza única, porque somente na execução faz transparecer aquilo tudo que há no jogo, a que está aludindo, os ecos que desperta. Ninguém sabe de antemão qual será o ‘resultado’ e o que irá se perder no vazio. Cada execução é um acontecimento, mas não um acontecimento que se oponha ou posicione ao lado da obra poética como algo autônomo; o que acontece no acontecimento da encenação é a própria obra (GADAMER, 2015, p. 209).

No palco, os artistas deixam-se levar pelo seu representar e, como intérpretes mediadores, “representam o jogo da arte na medida em que, pela sua aplicação, situam-se diante de um conteúdo rico em significados e, compreendendo-o, buscam interpretar o sentido do que realizam” (VASCONCELOS, 2013, p. 70). O artista necessita compreender sua própria importância e precisa entender o que está falando (GADAMER, 2015). No jogo da representação, “o intérprete mediador abdica de sua subjetividade, para recriar-se através da própria orientação da obra por ele apresentada. [...] O jogo se consuma com o assistir do *expect-actor*” (VASCONCELOS, 2013, p. 66). O artista entrega seu corpo ao outro, àquele que nasce de si mesmo e ganha outra vida que não a sua, mas não necessariamente dissociada dela. Ao mesmo tempo em que se deixa levar, convence a plateia, *expect-actriz*, a acompanhá-lo.

Destarte, os *expect-actores*, por sua vez, acompanham e seguem seu próprio fluxo e o movimento do artista. Nem este nem aqueles sabem o final. Os artistas, embora conheçam o enredo, não sabem como ele será recebido pelo *expect-actor*, cuja reação é sempre uma surpresa. Conseguir sua aprovação é muito difícil, uma vez que a plateia é a grande juíza e só ela é responsável pelos aplausos - demonstrados com palmas e bravos - ou pelos apupos, em meio a assovios e gritos de desagrado. Já os *expect-actores*, por não conhecerem o enredo, acompanham o desenrolar da trama sem se darem conta da sua própria importância e da sua participação no espetáculo. Isso porque, no jogo teatral, não há um “fazer para”, mas sim um “fazer com”, ou seja, sem um público, a peça teatral deixa de acontecer.

⁵ No original, lê-se espectadores.

Entre o limiar do palco e a primeira fila de poltrona, um espaço. Um limite fronteiroço entre o mundo do artista e o mundo dos *expect-actores* presentes na plateia. Ambos os lados projetam e contemplam horizontes. Ambos procuram compreender melhor a si mesmos. Cada um procura compreender quem é o outro que o interpela. É nesse espaço que ocorre a troca de energias, de influências, a tentativa de fazer ver e perceber e, acima de tudo, ocorre a fusão de horizontes.

Todos eles juntos formam esse grande horizonte que se move a partir de dentro e que abarca a profundidade histórica de nossa autoconsciência para além das fronteiras do presente. Na realidade, trata-se de um único horizonte que engloba tudo quanto a consciência histórica contém em si (GADAMER, 2015, p. 402).

Nesse espaço, olhares são tecidos e se abre a possibilidade de compreender que o que se viu não é suficiente e que o olhar permite ir além. É nesse espaço que artistas e *expect-actores*, dão a sua contribuição para a compreensão desta tese, pois é nele que as imagens poéticas são sentidas, recebem um valor intersubjetivo e serão repetidas a fim de comunicar o entusiasmo (BACHELARD, 2008). Certamente, haverá encontros, estranhamentos, não aceitação, repulsa, reconhecimento, empatia, acolhimento, busca por um sentido, uma incompreensão compreensível, apontamentos. Haverá olhares sobre o que se passa e sobre o que escapou ao próprio olhar, pois o teatro “convida para a experiência da intensidade” (SCHNEIDER, 2015, p. 13).

Os artistas, em palco, representam seus papéis para o outro, seja o *expect-actor*, na plateia, ou aquele que, porventura, venha a ler o que se passa no jogo como um todo. A participação dos artistas no jogo “não é mais determinada pelo fato de serem totalmente absorvidos e se perderem nele, mas por jogarem (representarem) seu papel por referência, tendo em vista o conjunto do espetáculo no qual não eles, mas os *expect-actores* devem ser totalmente absorvidos” (GADAMER, 2015, p. 164). Na intensidade do representar, os artistas deixam de ser quem são e passam a ser um outro a transmitir algo a alguém. Ou seja, “a identidade daquele que joga não continua existindo para ninguém” (GADAMER, 2015, p. 167).

Pelo palco desta tese irão passar a menina de olhos grandes, Frida Kahlo, jogadores de cartas, um inventor e um escultor. Também um maestro e sua orquestra, acompanhada de um coral. Um pintor e uma bailarina. Ião passar a poupa/menina e a passarada a sobrevoarem os vales em busca do pássaro encantado; o artista a ser julgado; e o professor a experienciar um processo de olhicriarte. Enfim, um eu escritor, orientador e leitor. E muitos mais que por aqui

desejarem passar. E irá passar todo aquele que se deixar levar pelo jogo da representação. Que se permitir esquecer sua identidade, sua subjetividade, para dar vida, corpo e voz ao outro que, por ora, está a representar. Portanto, trata-se de uma tese *divertissement*. Em suas apresentações, intercalam-se o espetáculo teatral, a dança e o canto e suas temáticas alternam a ficção e a utilidade pública e social no que tange ao ensino.

E, diante do palco, sentado em sua poltrona, os *expect-actor*. Há que se ter ciência de que o teatro lhe proporciona acessar universos múltiplos que existem apenas na sua imaginação. Ao se abrir para a obra, ele “é convidado a transportar-se para outro tempo, para um lugar diferente, e vive as emoções como se ele próprio fizesse parte dessa cena que acontece no palco” (SCHNEIDER, 2015, p. 13). Mais do que isso, o teatro

Coloca o *expect-actor* no lugar do jogador (ator). É ele, e não o jogador (ator), para quem e em quem se joga (representa) o jogo (espetáculo). É claro que isso não quer dizer também que o jogador (ator) não poderá experimentar o sentido do todo em que ele, representando, desempenha seu papel. O *expect-actor* tem somente uma primazia metodológica: pelo fato de o jogo ser realizado para ele, torna-se patente que possui um conteúdo de sentido que deve ser entendido, podendo por isso ser separado do comportamento do jogador (ator). No fundo, aqui se anula a distinção entre jogador (ator) e *expect-actor*. A exigência de se visar o jogo mesmo, no seu conteúdo de sentido, é igual para ambos (GADAMER, 2015, p. 164).

Muitas vezes, no desenrolar da tese, o *expect-actor* tornar-se-á ser ativo no fluir da discussão. Tecerá diálogos diversos não só com as personagens e o arauto, mas com os demais membros da plateia. A esse movimento damos o nome de *happening*, ou seja, há uma participação do público no desenrolar do espetáculo “através de uma participação voluntária ou de ações de provocação que o levem a reagir” (TEIXEIRA, 2005, p. 147). Torna-se o *expect-actor* uma espécie de coautor e coator, pois, mesmo não sabendo do enredo em si, demonstra seu potencial criativo e sua capacidade para improvisar.

Em cena, anunciando o roteiro da escrita e o desenrolar da história, bem como os rumos a serem percorridos, o arauto. Figura importante no contexto medieval, tinha a função de realizar as proclamações solenes, verificar os títulos de nobreza e proclamar as guerras e os acordos de paz. Em meio ao rufar dos tambores, o arauto pronuncia a temática deste escrito, sua problematização, seus objetivos, sua justificativa, seu referencial teórico. A tese está dividida em atos, os quais percorrem o olhar, a arte, a autopoiese, o jogo, o sentido, a potência, a arte no ensino.

O arauto proclama também a metodologia, qualitativa e Hermenêutica, além da análise da produção de dados que, por sua vez, também está dividida em três atos. O primeiro deles

corresponde às entrevistas com alunos do Ensino Médio e professores de uma escola da rede estadual de Capitão/RS, cujas respostas são analisadas sob a perspectiva da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) e estão divididas em quatro categorias. O segundo está relacionado às duas oficinas realizadas com os professores - uma sobre o teatro e a outra sobre a escrita enquanto arte - por meio das quais eles puderam passar por experiências artísticas e escrever esse experienciar em Diários Vivenciais. Por último, no terceiro ato, a arte a perpassar a práxis pedagógica, em que se faz presente uma atividade interdisciplinar realizada entre as áreas das Ciências Humanas e das Linguagens a partir do filme “Minha Querida Anne Frank” e da criação de um diário com relatos, poesias e desenhos por parte dos alunos do 2º e 3º Anos do Ensino Médio. Vale ressaltar que as oficinas e a prática pedagógica foram igualmente desenvolvidas em uma escola da rede estadual de Capitão/RS.

O arauto, muitas vezes, faz com que os jogadores (atores), por algum momento, desapareçam, congelem em cena, tornando-se ele o jogador (ator) a comandar o espetáculo. Destarte, “nenhum deles tem um ser-para-si próprio, um ser que ele manteria no sentido de que seu jogo significaria que ‘está apenas jogando’” (GADAMER, 2015, p. 166). O arauto toma formas diferentes. Ora é ele mesmo apenas a anunciar, ora é o juiz de uma partida de cartas. Outras vezes é o espelho auxiliar do maestro, o inventor de máquinas da memória, o homem em dúvida na porta. Há momentos em que o arauto se transforma no pesquisador, no *expect-actor* e, até mesmo, no leitor. Ele mesmo anuncia: “quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?” (CALVINO, 1990, p. 138). Ainda, na busca da compreensão de si mesmo, acaba por declamar um poema da poetiza croata Wislawa Szymborska:

A vida na hora
Cena sem ensaio.
Corpo sem medida.
Cabeça sem reflexão.

Não sei o papel que desempenho.
Só sei que é meu, imperturbável.

De que trata a peça
Devo adivinhar em cena.

Despreparado para a honra de viver,
Mal posso manter o ritmo que a peça impõe.
Improviso embora me repugne a improvisação.
Tropeço a cada passo no desconhecimento das coisas.
Meu jeito de ser cheira à província.
Meus instintos são amadorismos.
O pavor do palco, me explicando, é tanto humilhante.
As circunstâncias atenuantes me parecem cruéis.

Não dá para retirar as palavras e os reflexos
 Inacabada a contagem das estrelas,
 O caráter como o casaco às pressas abotoado
 Eis os efeitos deploráveis desta urgência.

Se eu pudesse ao menos praticar uma quarta-feira antes
 Ou ao menos repetir uma quinta-feira outra vez!
 Mas já se avizinha a sexta com um roteiro que não conheço.
 Isso é justo – pergunto (com a voz rouca porque nem sequer me foi dado pigarrear
 nos bastidores).

É ilusório pensar que esta é só uma prova rápida
 Feita em acomodações provisórias. Não.
 De pé em meio à cena vejo como é sólida.
 Me impressiona a precisão de cada acessório.
 O palco giratório já opera há muito tempo.
 Acenderam-se até as mais longínquas nebulosas.
 Ah, não tenho dúvida de que é uma estreia.
 E que quer que eu faça,
 Vai se transformar para sempre naquilo que fiz (SZYMBORSKA, 2011, p. 30).

Na busca de sua identidade, o arauto é muitos e não é ninguém. Uma multiplicidade em si mesmo - a compreensão de si está no palco e na vida. Do seu ponto de vista de jogador, “o que vem a ser o seu jogo, [...] não se trata de transformação mas de disfarce” (GADAMER, 2015, p. 166). E, no jogo de disfarces,

Quem está disfarçado não quer ser reconhecido, mas quer aparecer como se fosse um outro e ser considerado como se fosse o outro. Aos olhos do outro gostaria de não ser mais ele mesmo; gostaria de ser tomado por alguém. Não quer pois que o adivinhemos ou reconheçamos. Faz o papel de outro, mas ele joga da mesma forma que nós jogamos de alguma coisa na vida prática, isto é, meramente fingindo, simulando e aparentando. Aparentemente, quem joga o jogo dessa forma nega, de certo, a continuidade consigo mesmo. Mas na verdade isso significa que ele reserva para si essa continuidade consigo mesmo e só a sonha aos outros, para os quais representa (GADAMER, 2015, p. 166).

O cenário, não menos importante que o jogo, é o espaço onde esse acontece, pois “todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (HUIZINGA, 2004, p. 13). No palco, a presença dos atores e dos objetos que compõem o cenário - diferentes obras de arte: fotografias, pinturas, partituras, escultura, trechos de obras literárias. No palco, histórias são encenadas e narradas; teorias são descritas e fundamentadas; a metodologia vai sendo questionada e colocada em prática mediante a produção de dados.

O palco, “lugar proibido, isolado, fechado, sagrado, em cujo interior se respeitam determinadas regras. [O que se passa nele] são mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial” (HUIZINGA, 2004, p. 13). É no palco e através do palco que se sensibilizam os *expect-actores* presentes na plateia, os quais

são desafiados, constantemente, a cada ato, a correrem para dentro de si, a descobrirem seus olhares, seus sentidos, sua potência criativa. É pelo palco, e através dele, que descobrem seu corpo e sua alma. Seu ser e estar no mundo.

No palco, espaço mágico, tudo pode acontecer. É nele que a vida se confronta com a morte, que amizades inusitadas surgem, que molduras vazadas aprisionam e libertam. É no palco que a obra se (re)cria autopoieticamente inúmeras vezes, bailarinas se transformam em constelações, penas microscopicamente tatuadas se transfiguram em obras de arte, máquinas inventivas surgem a fim de resgatar memórias individuais e coletivas. No palco projetam-se imagens de um tempo muito distante e próximo. É onde o inusitado confronta o já posto e o incerto leva ao delírio, às certezas. É onde se diz o que se quis dizer, na intenção de se dizer outra coisa. Onde se vê e se confronta o próprio olhar,

Na plateia, os *expect-actores* compreendem que, aos poucos, as tessituras artísticas vão sendo tecidas e a proposta desta tese vai sendo apresentada. Mas sabem que, para que o jogo aconteça e todos possam, cada qual à sua maneira, participar da jogada, é necessário seguir a regra, pois o “jogo exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor” (HUIZINGA, 2004, p. 13).

Cada *expect-actor* sentirá de uma forma única e peculiar o que se passa. As sensações serão únicas e intransferíveis. Somente cada um será capaz de dizer se aprendeu, o quanto aprendeu e o que aprendeu, pois cada um deixará que o aprender perpassasse seu corpo da forma que melhor lhe prouver. Cada um se sentirá mais ou menos à vontade para participar, se aventurar. Alguns irão participar do diálogo; outros apenas escutarão. Alguns irão se encantar; outros se espantarão. Uns acreditarão na magia; outros, nada de mágico irão ver.

Haverá os que compreenderão e aqueles que dirão tratar-se de pura loucura. Mas, a estes últimos diremos: “em um instante de lucidez também pode ser necessária muita loucura. Isso é a nossa loucura necessária, talvez a suficiente para mostrar que, após adentrarmos nela, podemos ainda permanecer vivos” (KETZER, 2017, p. 38). Mas, uma coisa é certa. Ninguém que por aqui passar será o mesmo que entrou, nem mesmo aqueles que nada sentirem. E disso estavam cientes, pois o convite inicial foi claro: “nunca mais somos os mesmos após darmos o primeiro passo”.

Debaixo do mandacaru, o grupo contempla o leitor. Agradece cada palavra lida por ele. Consideram-no um rei. Veneram-no como tal, uma vez que é o único que sabe ler. Ler, em suas condições, é sinônimo de poder, de transformação da realidade. Antes de se dispersarem para dar continuidade à labuta diária, solicitam uma última leitura. Sentem como se ela tirasse o cansaço dos ossos, amaciasse a carne maltratada, apagasse as rugas do tempo impostas pelo sol escaldante, desfizesse os calos e sarasse as feridas. Como se erguesse a coluna torta do cabo da enxada e da foice, saciasse a sede da seca do sertão, matasse a fome insaciável a corroer as entranhas vazias e devolvesse o sonho aos olhos e a esperança ao coração.

O homem os contempla. Sabe que o que pedem é pouco, muito pouco pelo tanto de que necessitam. Não é rei, não se considera um. Disso tem certeza. Distribui folhas aos demais, para que, ao ouvirem, imaginem ser sua a voz a proferir palavras belas. Em cada frase lida, a beleza e a poeticidade do acontecer. A descoberta da visão em meio às cegueiras da vida. Por isso, sob a sombra do velho mandacaru, ele lê “A cortesia dos cegos”.

O poeta lê seus versos para os cegos.
 Não esperava que fosse tão difícil.
 Sua voz fraqueja.
 Suas mãos tremem.
 Ele sente que cada frase
 está submetida à prova da escuridão.
 Ele tem que se virar sozinho,
 sem cores e luzes.
 Uma aventura perigosa
 Para as estrelas da poesia,
 para as manhãs, o arco-íris, as nuvens, os neons, a lua,
 e o falcão tão alto e quieto no céu.
 Ele lê – pois já não pode parar –
 sobre o menino de casaco amarelo num campo verde,
 telhados vermelhos que contam no vale,
 números irrequietos na camisa dos jogadores
 e a desconhecida, nua, na fresta da porta.
 Ele gostaria de omitir – embora seja impossível –
 todos os santos no teto da catedral,
 a mão que acena do trem em partida,
 a lente do microscópio, o anel e seu brilho,
 as telas de cinema, os espelhos, os álbuns de
 fotografia.
 Mas é enorme a cortesia dos cegos,
 admirável a sua compreensão, a sua grandeza.
 Eles escutam, sorriem e aplaudem.
 Um deles até se aproxima
 com o livro de cabeça para baixo
 pedindo um autógrafo invisível (SZYMBORSKA, 2011, p. 40).

2 UM PRÓLOGO FORA DE LUGAR, MAS NÃO MENOS IMPORTANTE

Figura 7 – Transformei-me em vários, inclusive em mim

Artista: Octavio Ocampo - Tribunal de Quixote



Fonte: <http://www.scaryforkids.com/optical-illusion-art/>.

Quatro anos. O que são quatro anos diante de uma vida inteira? Quanto deixamos de fazer, quanto pôde ser feito ou, até mesmo, quanto de nós se modifica nesse tempo? Quatro anos podem parecer um tempo longínquo a se arrastar em horas letárgicas. Mas também pode passar rápido. Quase num piscar de olhos.

E como corre o tempo. Quando se vê já se foram dez dias, dez horas, dez meses. O relógio íntimo de modo algum se parece com o relógio fixado na parede, sempre tão regular e previsível. [...] Um relógio que quisesse dar conta do tempo de um estudo deveria suportar toda uma variedade de velocidades. Uma pesquisa, um estudo, uma escrita se faz a golpes de velocidade ou lentidão. Às vezes, tudo é muito demorado, tardio; outras, infinitamente veloz. E, em certos momentos, à lentidão aparente do corpo subjaz uma velocidade louca, inédita. Um corpo, ainda que sentado, não está desprovido de velocidade, está, sim, às voltas com velocidades diante das quais se tem sempre a sensação de estar atrasado ou adiantado, de dar voltas desnecessárias. Os graus de velocidade ultrapassam os limites normais de percepção; mesmo imóvel um corpo é capaz de veicular uma louca produção de velocidades, desde as mais lentas às mais vertiginosas. Acontece, frequentemente, de não se escrever mais do que um parágrafo durante três ou quatro horas. E, no entanto, o estudante está trabalhando (FERNANDES; VIEIRA, 2013, p. 169).

Quatro anos, um tempo diferente de todos os tempos, real e inconsciente. Um tempo a ser aproveitado intensamente, como se os relógios, a derreterem, apontassem seus ponteiros para outro lado, a brincarem feito crianças. Como se a própria vida fosse um pêndulo a demarcar a passagem das horas. Mas não podemos nos esquecer dos coelhos brancos e seus relógios de bolso a repetirem insistentemente: “É tarde! É tarde! É tarde, é muito tarde”⁶. É tarde, mas também não deixa de ser cedo. Quatro anos pode ser um ciclo com início e fim ou um simples recomeçar. Não importa

Que dure o tempo
Que o tempo se der
Se for só rastilho
Que também se faça referido
Na lembrança que convier
Mas já te digo...
Tais momentos que trazer
Não serão futuro jazigo
E sim festejos bem providos
Na memória que enfim couber (REICHERT, 2019, p. 53).

Quatro anos de uma jornada em que, muitas vezes, os pés estavam fincados no barro e “a cabeça ciscando nuvens” (REICHERT, 2019, p. 111). Em que foi necessário esvaziar a mente, colocar o dentro para fora e o fora para dentro (REICHERT, 2019). Mais eis que o tempo se finda. Não há mais o que protelar. Eis que os ensaios chegam ao fim. Os preparativos iniciais dão-se por encerrados. O convite foi lançado. A expectativa é grande. A espera, interminável. Há um frio na barriga e esse, talvez, seja um incentivo da coragem, a

⁶ Uma referência ao coelho da história “As aventuras de Alice no país das maravilhas” (CARROLL, 2002).

aplar os temores. Há um arrepio que passa pela espinha dorsal e se irradia pelo corpo. Há a insegurança. A euforia e o tremor.

Um leve espiar por entre as cortinas. Apenas o vazio, a imensidão solitária a se multiplicar. Nada ainda. Ao longe, barulho. Conversas. Risos a demonstrarem que o agito na bilheteria é grande. Serão muitos os *expect-actores*? Como irão receber a obra? Que críticas serão realizadas? Ou não haverá crítica alguma? As cortinas estão prestes a ser abertas. É hora de respirar fundo. Abandonar a segurança do camarim. Pisar com segurança no palco. Acreditar que tudo dará certo. Afinal, nos preparamos para isso. É hora de se lançar sem medo no infinito.

**

Do lado de fora há o agito. De todos os lados, pessoas de diferentes idades, credos, etnias, gêneros vêm em busca da oportunidade de participar. A fila na bilheteria é imensa. É a primeira vez que muitos vêm ao teatro. Aceitaram o convite que lhes foi enviado. Não sabem o que as espera. É como se tateassem no escuro algo de que tanto necessitam. Todos procuram seus lugares. Pouco a pouco, o vazio se preenche. Alguns, até sem lugar ficam. A casa está lotada. Murmúrios cá e lá.

Soa o primeiro sinal. Os *expect-actores* se ajeitam na poltrona. Soa o segundo sinal. As luzes se apagam. Por entre as frestas da cortina, eles percebem uma luminosidade. São pequenos facho de luz a iluminarem o palco. No cenário a se revelar, apenas alguns objetos soltos, a esmo, no espaço. Há murmúrios de espanto e incompreensão. “Uma breve atenção ao mistério das coisas basta para dissolver o pensamento” (SARDI, 2007b, texto digitado). O silêncio é feito. No espaço ecoa o vazio que se faz pleno de sons. Os intérpretes mediadores distribuem-se. Um flash fotográfico ressoa. No elenco, fazem-se presentes os instrumentistas, bailarinos, cantores, atores, artistas criadores e o domínio técnico de sua arte. Tornam-se estáticos em meio a movimentos invisíveis. Apenas um personagem se move.

Os olhos dos *expect-actores* tornam-se grandes em meio ao breu. A surpresa do acontecer aguça a curiosidade, querem descobrir o que se passa. Um sinal do arauto convida os atores para que tomem suas marcas. Reverenciam Dionísio, Euterpe e Terpsícore. Repassam mentalmente o roteiro. Pedem permissão a Mnemosine e memorizam seus passos, suas falas, suas deixas e passagens. O convite inicial toma forma. Um facho de luz direciona-se para a tela em branco prenhe de signos à espera do artista pintor e sua paleta de

cores. Um livro é desfolhado na memória. Inicia-se o jogo. Uma festa, um símbolo. A potencialização de sentidos. Os musicistas aninham seus instrumentos. Notas em suspensão. O maestro eleva sua batuta com uma das mãos e acaricia a partitura com a outra. A bailarina põe-se na ponta do pé. Quase um flamingo. Barítonos, sopranos, tenores e contraltos preparam o diafragma e potencializam sua voz ao toque da primeira nota musical.

Em paralelo, o artista escultor acaricia a matéria-prima, dando forma a ela: “A relação do artista [criador] com sua matéria-prima é estabelecida na tensão entre suas propriedades e sua potencialidade” (SALLES, 2014, p. 60). Um embate que reverte em conhecimento. Uma luz ampla toma conta do espaço cênico. E, com o primeiro movimento de todos os artistas, uma respiração faz-se profunda. Os olhos enchem-se e é quebrada a barreira. Dissipa-se o distanciamento. Artista criador, intérprete mediador e *expect-actor* dialogam e esticam seus horizontes. As luzes fundem-se, criando uma atmosfera de aurora boreal onde o tempo e o espaço deixam de existir. Uma interpretação hermenêutica e autopoietica. A busca pela compreensão. Um encontro, um sentido de mundo. Verdades? As experiências nutrem de sentido o próprio sentir. A troca. O afeto

Que sugere a contemplação compreensiva de todo assistir, ou seja, o jogo ali festejado torna-se a porta de entrada para uma realidade orientada pelo sentido da arte, cabe ao *expect-actor*, ali sentado em sua própria solidão, ser ultrapassado pelo espetáculo e entregá-la, com o seu assistir, à solicitação do conteúdo anunciado pelo advento da festa (VASCONCELOS, 2013, p. 43).

Fim da espera. Soa o terceiro sinal. Abre-se a cortina.

3 O ABRIR DAS CORTINAS

Figura 8 – No abrir das cortinas, a vida e a arte

Artista: Foto de Michael Dantas – palco do teatro Amazonas/BR



Fonte: <https://www.portalmarcossantos.com.br/2019/07/19/releituras-de-musicais-e-trilhas-sonoras-de-filmes-no-palco-do-teatro-amazonas/>

Lentamente, as cortinas se abrem. O palco, pouco a pouco, vai sendo iluminado. Nele, os artistas ocupam seus devidos lugares. A cortina aberta é uma simbologia do começo. Do esconder e mostrar o que deve, pode ou necessita ser visto. A cortina tem a função de ocultar temporariamente o cenário. É o signo material da separação entre a plateia e o palco,

A barreira entre o que é olhado e quem o olha, a fronteira entre o que é semiotizável (pode tornar-se signo) e o que não o é (o público). Como a pálpebra para o olho, a cortina protege o palco do olhar; introduz por sua abertura, no mundo oculto, o qual se compõe ao mesmo tempo do que é concretamente visível na cena e do que pode ser imaginado, nos bastidores, com os ‘olhos do espírito’, como diz Hamlet, e portanto numa outra cena (a da fantasia). Toda cortina se abre, assim, para uma segunda cortina, que é ainda mais ‘inabrível’ (inconfessável) por ser invisível, se não como limite dos bastidores, como fronteira para o extracênico, logo para a outra cena (PAVIS, 2008, p. 77).

A cortina, com sua presença, fala da própria ausência - “ausência esta constitutiva de todo desejo e de toda representação (teatral ou não). A cortina convoca e revoga o teatro, faz-se denegação: mostra o que esconde, é um ‘*larvatus prodeo*’, excita a curiosidade e o desejo de desvendamento” (PAVIS, 2008, p. 77).

Os *expect-actores* aplaudem o subir das cortinas. É tempo de começar.

- *Break a leg*⁷!

⁷ Expressão teatral para desejar boa sorte ao entrar em cena.

4 UMA CANTATA EM VERSO E PROSA DO QUE ESTÁ POR VIR

Figura 9 – Na palma de minha mão, (h)á vida

Artista: Albrecht Durer – “Mãos” ou “Mãos que oram”



Fonte: <https://www.engelbert-kolland.at/gebet-novene/gebetsanliegen/index.html>

O silêncio faz-se presente. Está encapsulado na singularidade de cada um. Não só se faz presente como reina absoluto entre os vazios. Ao contrário do que possamos imaginar, trata-se de um silêncio prenhe de diálogo, pois, “mesmo no silêncio e com o silêncio dialogamos” (ANDRADE, 2014, p. 128). Um silêncio que mostra o quanto temos de caminhar rumo ao desconhecido e o quanto “o desconhecido nos domina em seu traço invisível na escrita do mundo” (KETZER, 2017, p. 91). Um silêncio que ensurdece, rasga e cria rupturas entre o pensamento e a fala e que, nessa fagulha temporal, é a mola propulsora do querer. Sim, “o silêncio também participa deste sincero momento de descoberta” (KETZER, 2017, p. 126).

Aparentemente, ninguém se mexe. Mas os corpos tremem em seus interiores. Feitos de carne, ossos, pele, nervos, impulsos. Bem que tentamos controlar nosso corpo, mas ele é incontrolável. Inconscientemente, os alertas simpáticos são acionados. O corpo traz, em si, uma vida própria, diferente daquela que porta. Percorre o corpo inteiro o movimento. Às vezes, o movimento, em tom de galhofa, desloca-se de lugar. Ora está nas mãos, nos pés, nos olhos inquietos, nos lábios a se morderem. No respirar tenso, ofegante e rítmico. Ora está nas entranhas, máquinas revoltosas, vulcões em ebulição. E, o que falar do coração? Ele pulsa, saltita, bate freneticamente. Parece sair pela garganta em busca de liberdade. É ele que dá a cadência da angústia pelo iniciar.

No palco, os artistas estão em seus devidos lugares. Alguns, da coxia, à espera de seu tempo de contracenar. Incrédulos, veem a multidão. Não imaginavam tantos *expect-actores*. Na plateia, olhos arregalados de quem espera e se deslumbra perante o que vê. Atores e *expect-actores*, timidamente, revolvem-se em seus lugares. Procuram fazer o mínimo de barulho para não intervir no silêncio. Holofotes e seus fachos de luzes bailantes a iluminarem palco e plateia. Que movimento de luzes é esse? Um jogo técnico, por acaso? Um ar de suspense paira. O que está acontecendo? Por que ninguém se mexe no palco? O que está por vir?

De repente, a quebra do silêncio.

Enfim, tem início o espetáculo!

O arauto proclama:

Senhoras e senhores! Cientistas, pesquisadores, artistas, filósofos, escritores, adultos e crianças. Sejam todos bem-vindos. Obrigado por terem aceito o convite. Se aqui estão é porque foram escolhidos ou, por algum motivo, escolheram estar aqui. É porque, assim como eu, (des)calçaram seus pés e acreditaram na potência de suas asas para voar. Neste momento inicia-se a apresentação desta tese. O que irão presenciar? Não sei ainda ao certo, pois se trata de uma tese da alçada da autopoeticidade. A cada olhar do *expect-actor*, ela se transforma. Nesta tese, você, caro *expect-actor*, torna-se (co)criador/diretor/ator/pesquisador/ escritor/ leitor/etc.

Uma vez a tese existente, no processo de sua própria autônoma manifestação, “ela se vivifica e se transforma em relação a cada sujeito que quer se colocar não só na sua frente, mas também dentro – dentro e fora” (ZANELLA, 2013, p. 14). E assim você, caro leitor, também contribui no seu processo e na sua vivificação. A cada cena, uma descoberta, um espanto, um estupor, pois a arte e, conseqüentemente, o teatro, “tem esse poder de favorecer o cruzamento sincrético entre estranho e familiar para penetrar e ser penetrado num espaço sensitivo outro” (ZANELLA, 2013, p. 14). Quero dizer que esta tese, que por ora assistem/leem, é o resultado de quatros anos de ensaio. Um resultado que, embora apresentável, não está, de todo, pronto. Um ensaio que se iniciou muito, mas muito tempo antes que se possa imaginar. Um ensaio que iniciou assim:

Experimental, sem temer o acaso e a errância. Obstinado aos riscos. Exposto ao tempo e à decantação. Feito à margem, pode desdizer, desescrever, desperformatizar. Em outra temporalidade, abastece-se pelo calor do sangue de uma presença ausente [...]. Por fim, rascunha-se o corpo. E entre o dizer nada e o nada dizer, a vida ensaia a vida. E nada mais (COSTA; MUNHOZ, 2015, p. 22).

Comecemos pela minha apresentação. Sou o arauto, aquele que irá acompanhá-los até o final. Ora serei um, ora serei outro. Ora serei muitos e ora, ninguém. Em alguns momentos, participante ativo; em outros, apenas um ouvinte a olhar o que se passa. Estarei sempre a anunciar ou mediar o que estiver a acontecer. Sou a própria metamorfose. Transformo-me a cada nova cena.

Assim é o professor. Um ser em constante transformação. Aperfeiçoamento é o que se diz? Sim, talvez. Aperfeiçoar-se é transformar-se aos pouquinhos. Uma transformação nunca é imediata. Ela é da alçada da lentidão. É como se olhássemos a vida em câmera lenta e percebêssemos o passar do tempo através dela. As transformações pelas quais passamos ou que por nós (trans)passam, nos potencializam a seguirmos adiante. A agirmos de outra maneira, a termos outra postura e sermos melhores. Assim acreditamos ser. Trata-se de um eu

que não termina jamais de se criar e se metamorfosear. Metamorfosear-se é aprender. É permitir o despir-se do que nos prende e aprender que “abrir os olhos no escuro se chama constelação” (LENZ, 2019, p. 63). É compreender que o aprender vai além do estabelecido e visto - é uma constante que não tem fim.

Sou professor. Não sei se escolhi ser ou me tornei professor. Às vezes penso que fui escolhido. Mas, se de fato fui eu que escolhi, escolheria ser novamente. Acredito no ser professor. Acredito na potência que ele carrega e na sua capacidade potencializadora de transformar. À medida que descega as membranas ópticas do olhar alheio e contribui para a alfabetização mundana do ver, almeja que se compreenda que o humano é o que mais importa. Que o outro é necessário para que possamos existir. Que o eu e o outro é uno. E que “nada impressiona mais do que a humanidade que as pessoas carregam” (LENZ, 2019, p. 22).

Sim, talvez esteja sendo um utópico. Mas, como disse o poeta, a utopia está no horizonte: “me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar” (GALEANO, 2007, p. 310). Ser professor é ser alguém que “conduz alguém até si mesmo. [...] Alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser” (LARROSA, 2003, p. 51-52). É ajudar o outro a descobrir quem é (KOHAN, 2015). Seguindo essa linha, acredito que o professor interessante não é o que faz a escola,

Não é o que transmite o seu saber, mas o que gera desejo de saber, o que inspira em outros o desejo de saber. Professor é aquele que provoca nos outros uma mudança em relação com o saber, é o que retira de sua apatia, de sua comodidade, de sua ilusão ou impotência, fazendo-os sentir a importância de entender e entender-se como parte de um todo social. Em última instância, é o que faz nascer o desejo de saber para compreender e transformar a vida própria e outras vidas (KOHAN, 2015, p. 87-8).

Sou professor há 20 anos. Apenas iniciei uma caminhada que se demonstra longa. Mas sempre tive em mente que é buscando o saber que se ensina a desejar o conhecimento. Talvez seja clichê o que digo agora, mas é nisso que acredito - que é caminhando que se ensina a caminhar; é lendo que se ensina a ler; pesquisando, que se ensina a pesquisar. Amando, se ensina a amar; vivendo, se ensina a viver; e é sendo feliz que se ensina o que é a felicidade. Kohan (2015) também acredita nisso, na medida em que escreve:

Anotemos: o que caracteriza o professor é muito mais sua dedicação ao estudo do que os conhecimentos que possui e sua capacidade de transmiti-los. Professor é o que estuda e forma no estudo. Isso é o que mais transmite um professor, o que os seus estudantes aprendem: uma relação com o saber, com os livros, com a vida, uma dedicação ao estudo tão fascinante e vital que os estudantes não podem não querê-la para si, para a sua própria vida e, em uma escola, bem entendido, para todos os membros de uma sociedade. Os estudantes querem estudar como estuda o professor e querem que todos estudem como ele estuda (KOHAN, 2015, p. 86-87).

Não sei ao certo de onde veio o desejo de ser professor. Talvez influência de minha tia professora. Aliás, assim como ela, optei pela graduação em História. O primeiro dia em sala de aula não foi nada fácil. Tremi, chorei, me assustei perante os olhos assustados de muitos mais. Mas segui e continuo seguindo como se todos os dias, ao adentrar a sala, fosse um novo dia. Todo dia é dia de tremedeira e espanto; é dia “de ter o mundo e a porta aberta” (LENZ, 2019, p. 100) para vasculhar o que nele existe.

Minha trajetória formativa está ligada à História, à Filosofia e ao Ensino, mas o interesse em torno da arte deve-se ao meu forte relacionamento com ela. No Ensino Fundamental participava de grupos de teatro e, ainda hoje, envolvo-me com as encenações natalinas do município de Capitão e Travesseiro, ambos localizados no Vale do Taquari/RS. A prática teatral proporciona um encontro com o corpo, pois através dela se passa a ter noção da importância e da amplitude do gesto. Mais do que isso, o próprio corpo torna-se um “lugar de múltiplos saberes, um lugar-ator, com imaginação criadora que oferece condições de transformar-se em inúmeros corpos-lugares” (SCHNEIDER, 2015, p. 19). Corpo esse que desenvolve a memorização, a confiança no outro pela interação que perpassa a fala e o olhar e transmuta-se em vários eus dentro de um mesmo ser, “um diferente do outro, do outro e do outro, sendo sempre o mesmo” (FORTUNA, 2002, p. 123).

Além do teatro, o gosto pela pintura. É com a pintura que se aprende a ter a paciência da espera, pois uma camada só pode se sobrepor à outra a partir da secagem. Uma cor sobrepõe-se à outra a partir do momento em que há uma permissão para isso, pois o encontro de ambas possibilita a mistura, o surgimento de uma terceira cor, diferente das já existentes.

Talvez ser professor seja ser um pouco ator e pintor. Não no sentido de representar um papel ou de pintá-lo, mas no de se transformar em outros, sendo sempre o mesmo. De mostrar paisagens e pinturas outras, diferentes das até então conhecidas. De ter que confiar, acreditar, interagir com o outro, sabendo que ele é importante para a nossa própria existência. De ter permissão para compor, de ter paciência para esperar, pois cada um porta, dentro de si, um tempo e uma potência, um sentido e uma significância para aprender.

A arte se faz presente nas minhas aulas. Utilizo-me da pintura, da poesia, de textos de diferentes gêneros literários, do teatro, do cinema, de histórias em quadrinho etc. Ao fazê-lo, percebo como os alunos interagem mais, pois a arte desperta a atenção. E, para reter a atenção, é preciso “seduzi-la, perturbá-la e convidá-la a se repousar sobre o que é preciso questionar, compreender, pensar e inventar” (KOHAN, 2015, p. 88).

No planejamento de minhas aulas de História, Geografia e Filosofia dou espaço para as pinturas rupestres e o princípio artístico do ser humano. Os hieróglifos egípcios ou a reinvenção de uma escrita em tabuinhas de argila. O teatro grego, através dos mitos. A contação de histórias. Maquetes de castelos medievais e a réplica de uma caravela das Grandes Navegações. A reinterpretação das obras renascentistas, uma Mona Lisa em tempos atuais. A escrita de uma carta, imaginando ser um soldado de trincheira ou um judeu em um campo de concentração. Um poema filosófico e a liberdade do pensar. Dou espaço para a música, a sétima arte, os desenhos animados, a fotografia e, através desses, para a transformação do espaço, da história/memória do ser.

Gostaria de justificar que trabalhar com arte é vislumbrá-la como capaz de tecer as tramas contextuais. A arte alinhava os fios soltos da incompreensão. Possibilita resgatar os pespontos que saltam aos olhos e que insistem no desfiar, no estar fora do ritmo da urdidura escolar. Por vezes, ela embaralha um tanto mais, permitindo a busca de traçados outros. São outros teceres, tricotados vivenciais. A arte potencializa sentidos na construção da poética pessoal, no desenvolvimento da criatividade, e torna o indivíduo mais sensível e capaz de ver o mundo com outros olhos (COLETO, 2010). Nessa mesma linha do pensar, “a arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber” (BUORO, 2001, p. 20). Ainda,

A vida adquire sentido para o ser humano à medida que ele organiza o mundo. Por meio das percepções e interpretações, os sistemas externos da realidade são mapeados nos sistemas internos do ser, e o cérebro humano vai também se desenvolvendo no contato com essa realidade (BUORO, 2001, p. 19).

A arte cria sentido para ler o cotidiano, pois “apresenta maneiras de superar o comum e aprofundar-se nas ideias sobre o convívio social. Ela é uma possibilidade de criar sentidos ao já posto, de transcender a realidade, abrindo frestas para a imaginação criadora” (PEREIRA, 2008, p. 8-9). Ou seja, ao se dialogar com a arte, se estará entrando em contato com “toda uma tradição rica em significados e colocando em questão o sentido do mundo, da

existência e daquilo que se está interpretando, na própria abertura da compreensão que se configura a cada experiência vivida pelo intérprete” (VASCONCELOS, 2013, p. 7).

Portanto, o professor que se propõe a trabalhar com a arte oportuniza, ao aluno, “percorrer trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo” (BRASIL, 1998, p. 32). Mais do que isso, os alunos, ao entrarem em contato com a arte, “desenvolvem potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem alicerçar a consciência do seu lugar no mundo” (BRASIL, 1998, p. 32). No convívio com o universo da arte, o discente passa a reconhecer o fazer artístico como experiência poética e interativa, como desenvolvimento de potencialidades, e o objeto artístico como forma e produção cultural (BRASIL, 1998). Em relação ao último aspecto, ainda considero interessante destacar que “a arte é um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além do discurso verbal” (BRASIL, 1998, p. 33).

Mais uma vez agradeço a presença de todos. Na verdade, mais do que a presença, a entrega. Sim, quero dizer:

Entrega

Tuas mãos costuram palavras
Enquanto a rendeira compõe melodias ao som de bilros...

Teus dedos tocam nas teclas
Ao mesmo tempo em que o pianista
Conversa com as notas musicais...

Teus tecidos entrelaçam o pensamento
Durante o voo cego da bailarina, para
O abraço seguro de seu partner...

O ritmo de teu pulso desperta minha
Esquiza experimentação
Acende estrelas em meu cérebro e

Ilumina meu lado mais escuro...

Meus olhos encham de cor a tela vazia
Que vai seduzir o primeiro estranho que aparecer...

Ele não será mais o mesmo,
Nem eu,
Nem você...

Seremos outro a nos enamorarmos pela alegria de viver
Ou a ficarmos desconcertados diante da incompreensão da vida! (ALESSANDRA AMES).

O arauto sai de cena após a sua apresentação. Do alto, um imenso painel é lentamente desenrolado a ponto de vestir o fundo do cenário. Projeta uma viela alemã do século XV. No centro, uma igreja. Como que por encanto, pessoas transpassam o painel como se das imensas portas santas saíssem. Alguns se cumprimentam em um aceno de despedida. Outros param para conversar sobre o cotidiano da vida. “É no encontro com o outro que a gente foge da vida e se encontra com ela” (LENZ, 2019, p. 7).

Um jogo de luz sobrevoa dois jovens. Conversam fraternalmente. Uma moeda é lançada ao ar. Os olhos acompanham o vai e vem do metal, um dos poucos recursos que o bolso carrega. Um dos jovens fica cabisbaixo. O outro sorri a sorte do irmão. Um forte abraço é dado. Na singeleza do gesto, o silêncio das palavras. De tudo o que gostariam de dizer um ao outro, o desejo de boa sorte, um pedido de desculpas e a esperança. Uma esperança que porta em si a espera, mas, ao mesmo tempo, nunca obedece à mecânica do tempo.

Albert e Albrecht, seus nomes. Um sonho em comum: tornar-se artista. Outro aspecto em comum: a pobreza. A impossibilidade de serem sustentados pelos pais a fim de concretizarem seus sonhos. Após noites intermináveis de falas sussurradas e troca de ideias, o acordo. Uma moeda a selar o destino e a sorte de ambos: quem perdesse iria trabalhar nas minas de carvão para sustentar os estudos artísticos do outro. Albrecht ganha. Cabisbaixo, não vê o conteúdo da alegria nos olhos do irmão.

Na academia, o sucesso. Mãos artistas a se revelarem. Mãos firmes, brancas, sedosas, delicadas. Nos gestos, a suavidade. Na suavidade, a representatividade dos traços. Nos traços, a sensibilidade sendo expressa em cores e formas. A descoberta do artista nato. Nas minas, o suor. A dureza do trabalho cansativo e desgastante. As mãos artistas a tomarem rumos outros. Mãos trêmulas, negras, sujas, encardidas, calejadas, doloridas, a se deformarem, a adoecerem. Cada um segue seu caminho sem deixar de pensar, em momento algum, no outro. De como os laços siameses os unem. De como um vive e vibra pelo outro.

O tempo passa. A cena muda. O cenário é outro. Alegre, o grupo familiar recebe o retorno do artista: Albrecht Durer. No reencontro, os irmãos se abraçam. Em silêncio, suas mãos se entrelaçam, mas não mais se reconhecem - a sedosidade de uma acalenta os calos da outra. Entre si, muitas histórias a contar.

Albrecht fala ao irmão:

- “Agora, meu irmão, chegou a tua vez. Agora podes ir a Nuremberg e perseguir teus sonhos, que eu me encarregarei de todos os teus gastos”.⁸

Albert comove-se com as palavras do irmão. Com lágrimas nos olhos e com a voz embargada, responde:

- “Não, irmão, não posso ir a Nurenberg. É muito tarde para mim. Esses quatro anos de trabalho nas minas destruíram minhas mãos. Cada osso de meus dedos se quebrou pelo menos uma vez e a artrite em minha mão direita tem avançado tanto, que me custou trabalho levantar o copo para o teu brinde. Não poderia trabalhar com delicadas linhas, com o compasso ou com o pergaminho, e não poderia manejar a pena nem o pincel. Não, irmão, para mim já é tarde. Mas estou feliz que minhas mãos disformes tenham servido para que as tuas agora tenham cumprido teu sonho”.

Novamente o silêncio. A comoção perpassa palco e plateia. Nesse instante, o artista que dá vida a Albrecht Durer pega um cavalete, uma maleta de tintas e pincéis, uma tela em branco e se põe a pintar. Pinta calmamente. Emociona-se por diversas vezes. Olha para suas mãos como se não lhe pertencessem. Procura nelas, as mãos de seu irmão.

⁸ Para contar a história dos irmãos Albert e Albrecht Durer, levo em consideração a versão presente em Neumann (2010).

No entremear do instante, Albert declama ao irmão artista:

A mão do pintor – sua mão viva
 Não pode ser ligeira ou minuciosa,
 Capturar, perseguir, nem pode ociosa,
 Desenhar sem razão nem ser ativa,
 Nem sábia, nem brutal, nem pensativa,
 Nem artesã, nem louca, nem ambiciosa,
 Nem pode ser sutil nem artificiosa;
 A mão do pintor – a decisiva –
 Há de ser uma mão que se abstém
 - não muda, nem neutra, nem acovardada-
 Uma mão vacante, de testemunho,
 Intensa, trêmula, que ajusta
 Que fica estendida, meio fechada:
 Uma mão nua de mendigo (GAYA *apud* LARROSA, 2018, p. 65-66).⁹

Na tela, uma homenagem, um agradecimento. Albrecht desenha as mãos do irmão em forma de oração¹⁰. Após pintar, o artista declama seu amor por ele:

(Re)encontro

Quero de novo encontrar
 Aquelas mãos que já foram tão minhas
 Tiveram os mesmos sonhos
 Acalentaram esperanças
 E mantiveram a fé

Aquelas mãos que por força do destino,
 Acaso
 Ou sorte no jogo da moeda
 Seguiram caminhos distintos

Aquelas mãos que a vida calejou
 Que o tempo enrijeceu
 Que o trabalho devastou

Aquelas mãos que produziram
 Para que as minhas pintassem

⁹ Trata-se do poema “Mão Vacante”, de Ramón Gaya. O poema pertence a uma série densa e compacta de quatro sonetos cujo título genérico é *Do pintar*. Informações (LARROSA, 2018).

¹⁰ O título original da obra é “As mãos”, mas, mundialmente, é conhecida como “Mãos que oram”.

Aprofundaram raízes
 Para que as minhas se espalhassem
 Permaneceram
 Para que as minhas voassem

Hoje encontrei de novo aquelas mãos
 Que continuam muito minhas
 Porque repousam na tela
 Enquanto agradeço em forma de oração (ALESSANDRA AMES).

Os irmãos abraçam-se. No abraço silencioso, todas as palavras não ditas. A cena congela-se nesse instante como a eternizar o momento.

Todos respiram aliviados. Lentamente, a tensão inicial se desfaz. Parassimpaticamente, as sensações corpóreas se aquietam. Artistas e *expect-actores* (re)conhecem-se - uns mais, outros menos -, põem-se à vista, desnudam-se das camadas protetivas, descobrem-se, arriscam-se, sujeitam-se à imprevisibilidade, abandonam seu ostracismo, suas vergonhas tímidas. Expor-se nem sempre é fácil. “Agora, tudo passa a acontecer. O que era estático passa a mover-se. O que era imaginação passa a confirmar-se diante dos olhos” (SCHNEIDER, 2015, p. 16).

Os *expect-actores*, atentos a cada acontecer, vislumbram a mudança do tom de luz. Holofotes em arco-íris. Ardósia. Branco alvaide. Azul miosótis. Verde-malaquita. Laranja flamejante. Castanho-verde betuminoso. Amarelo-cítrico. Vermelho ferruginoso. Preto Azeviche. “Cores que conversam [e que], por si só, exprimem alguma coisa” (VAN GOGH, 2002, p. 159-160). Cores que despertam emoções, que se contrastam e que permitem o desassossego do confronto. O palco ilumina-se. As primeiras cenas tornam-se presença. O movimento em sua completude.

Nos bastidores, um deslocamento constante e frenético das equipes técnicas que dão o amparo necessário, possibilitando que as tramas tomem forma. Tudo se passa invisível ao olhar dos *expect-actores*. Mas, seus olhos não têm fim - ultrapassam a própria invisibilidade e proporcionam a compreensão desse amparo.

O visível da percepção vivida supõe, portanto, no sentido mais estrito, um duplo invisível: o invisível aquém do visível, esse olhar que pode tornar-se uma coisa, e o invisível além do visível, mas sempre imanente no mundo, mais longe, ao lado, atrás, que faz a riqueza inesgotável do mundo percebido (LACOSTE, 1986, p. 99).

É nos bastidores que ficam o diretor de cena e seus assistentes, os ajudantes de palco, os técnicos de iluminação e sonoplastia, os encarregados pelos figurinos e maquiagem, os contrarregras. Pouco a pouco, a tese, “como um tecido multicolorido, fiado por mãos distintas oriundas de múltiplas alteridades, [...] é moldada, esculpida, tramada e tecida e chega até nós, desafiando-nos a compreender cada fio dessa trama multifacetada” (SCHNEIDER, 2015, p. 20).

Lentamente, entre o jogo de luzes e o movimento no palco, uma ponte misteriosa é construída entre *expect-actores* e artistas. Uma ponte que perpassa e ultrapassa uma “visão que nunca está imóvel, que nasce dos movimentos dos olhos e do corpo inteiro. Explora um mundo que ela abriu, domina um universo que a engloba” (LACOSTE, 1986, p. 99). E, da mesma forma que “as coisas são sempre humanas na medida em que se colocam sempre no meio em que o corpo e suas explorações se abrem” (LACOSTE, 1986, p. 98), o artista torna acessível, aos outros, o espetáculo de que fazem parte sem ver, permitindo o reencontro do corpo e do mundo.

Um ponto. Um risco e um rabisco. O encontro das cores no alvor do amanhecer. Um passo. Outro e tantos mais. A compreensão do corpo e do gesto. O bailado na ponta do pé e na roda da dança. Um *jeté* à vida e à sorte. O *frisson* dos ritmos. As notas - dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó – a encontrarem-se na sonoridade dos instrumentos e das cordas vocais de quem canta. A simultaneidade dos acordes. O compasso a descompassar-se. Uma escrita, descrita e reescrita. A transliteração interpretativa de códigos e signos. A rima métrica das palavras brincantes em uma poesia. A forma que deforma a reformar-se. Um ruído:

O ruído é considerado todo elemento de realce que aparece de súbito em uma obra. Irrompante. Sobressalente. Às vezes agressivo e provocante. Mas, ele é evidentemente ruidoso quando aparece em destaque sobre a obra ‘em repouso’, quando ela está ‘em silêncio’. O olhar ou o ouvido do receptor é atraído imediatamente por esse elemento que chamamos ruído (FORTUNA, 2002, p. 173).

O estranhamento. A perturbação. A experiência que é única, pois, se diante de uma circunstância cotidiana, “nada entra em confronto com o nosso saber no sentido de refutação, desconstrução conceitual e transformação pessoal, não podemos chamar tal situação vivida de

experiência e sim somente de repetição e confirmação das verdades já conservadas pelas nossas experiências anteriormente vividas” (VASCONCELOS, 2013, p. 23). O desassossego da própria inquietação. A potência propulsora do criar. “A criatividade [como] um potencial inerente ao homem, e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (OSTROWER, 2014, p. 5).

O criar relacionado a um formar, um dar forma a alguma coisa. O novo. O diferente: mesmo que seja a partir do já existente. Miopia: a renovação do olhar. Ver o invisível a partir de um olhar que transcende os próprios olhos. O olho injeta-se de sangue que é vida a pulsar. Olhos cheios de vida, tornam-se vorazes, sempre à procura de algo a contemplar, a olhiciar. “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenado, dando forma, criando” (OSTROWER, 2014, p. 10). A intenção. A intuição. O ato criativo só se torna presente à medida que o expressamos e lhe damos uma forma. “A percepção de si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana. Movido por necessidades concretas sempre novas, o potencial criador do homem surge na história como um fator de realização e constante transformação” (OSTROWER, 2014, p. 10).

O ato criativo: um jogo a ser jogado, sendo que “cada jogo coloca uma tarefa ao homem que o joga” (GADAMER, 2015, p. 161)¹¹. O jogo: um *continuum* movimento entre o ir e o vir. Conforme Picosque, “a criatividade nasce do ato lúdico e vive no domínio da imaginação. É através da transformação da realidade em imagens que o homem cria a linguagem da arte e produz cultura” (2000, p. 68). Ainda, conforme a autora, a arte cria o novo, representa a realidade sob outro ponto de vista.

¹¹ Essa passagem de Verdade e Método, obra-prima de Gadamer (2015), nos possibilita a seguinte reflexão, conforme Vasconcelos: “o jogador (*expect-actor*) leva o jogo à frente na medida em que joga, interpreta, pergunta desde a obra de arte. O jogador não possui de antemão as regras fixas de jogo e por isso precisa perguntar por esse acontecimento, por esse texto, por esse quadro, por essa música, por essa encenação teatral, etc. O encontro com a arte é um encontro inacabado, por vezes, opaco, estranho, chocante, provocativo. A experiência da arte é um exemplo de manifestação de verdade que paradoxalmente não se mostra como um sistema fechado, pronto e acabado. A força de sua experiência é exatamente essa deixar em aberto a última palavra. Sua força reside exatamente nessa constante reconstrução de sentido. O jogo da arte é o jogo que se manifesta pelo próprio encontro onde nos reconhecemos, nos chocamos, nos estranhemos e onde muitas coisas são vistas, ditas e constantemente atingidas, como nos acena Paul Klee: ‘A arte joga um jogo sem ciências com as coisas derradeiras e chega a alcançá-las’” (VASCONCELOS, 2013, p. 16).

Esse modo de representação da arte se dá no fazer artístico, no jogo da criação. Jogo que tem início com um pensamento que espreita a mente: um pensamento projetante. Pensamento que pensa o ‘depois’, pensando a mudança do que é, para o que será. O pensamento projetante, solto à mercê da imaginação criadora, oferece imagens prévias que levam o artista à aventura do ato de criação com a matéria com a qual irá trabalhar – palavras, formas, cores, gestos, movimentos (PICOSQUE, 2000, p. 68).

A arte e suas expressões: “A arte é vista como linguagem e tem seu discurso específico” (BUORO, 2001, p. 10). Música, dança, pintura, escultura, teatro, literatura, cinema, fotografia, história em quadrinhos, jogos multimídia, arte digital – o homem um ser criativo e artístico. E, ao criar, intensifica o próprio viver,

Um vivenciar-se no fazer; e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos, em níveis de consciência mais elevados e mais complexos. Somos, nós, a realidade nova. Daí o sentimento do essencial e necessário no criar, o sentimento de um crescimento interior, em que nos ampliamos em nossa abertura para a vida (OSTROWER, 2014, p. 28).

O artista, ao criar, deixa claro que na arte não há regras a serem seguidas (TODOROV, 2014). Há ângulos, simetrias, linhas, que não necessariamente sejam retas, mas que convergem e divergem, que se encontram e desencontram. O sentir, a força e a potência do artista, que nada mais é do que “um captador de detritos da experiência, de retalhos da realidade” (SALLES, 2013, p. 102). E,

O artista cria simplesmente porque faz viver e cantar o mundo em si, e faz viver – e o canta a seu modo – porque pensa no que escuta, porque ele o ama. O artista pensa no mundo. Ele pensa no que vê, pensa no que escuta, pensa no que sente. O artista humanidade se apaixona pelo mundo. Os seres que ele encontra, os meios que atravessa não são cenários, conjunto de coisas mortas, limites e estruturas congeladas. O mundo é o ser metamórfico e vivo, infiltrado por virtualidades, capaz de aprender e crescer, com quem ele está numa relação de amor, com quem ele dança a cada segundo. É porque o mundo vive e cresce nele que a humanidade pode se recriar. E o mundo começa a se parecer com o mundo do artista: um mundo artista (LÉVY, 2001, p. 137).

Ainda nesse sentido, Ferreira Gullar escreve que a obra de arte está dentro e fora de nós. Ela é nosso dentro ali fora, e

É isto que faz dela um objeto especial – um ser novo que o homem acrescenta ao mundo material, para torná-lo mais humano. A arte não seria uma tentativa de explicação do mundo, mas de assimilação de seu enigma. Se a ciência e a filosofia pretendem explicação do mundo, esse não é o propósito da música, da poesia ou da pintura. A arte, abrindo mão das explicações, nos induz ao convívio com o mundo inexplicado, transformando sua estranheza em fascínio” (FERREIRA GULLAR; MORAIS, 2002, p. 41).

O ponto de partida. O começo. O princípio da criação. “A criação é processo, é travessia, é há-de-vir, é vir – a – ser sempre” (FORTUNA, 2002, p. 122). Uma obra, após

começada, está fadada ao inacabamento. “Não há ‘obra acabada’, nunca. [...] Amanhã ele, [o artista] continua e altera, mesmo que tenha desenvolvido um sistema de domínio de jogador, onde Apolo é a cabeça e Dionísio é a alma. Apolo é o cérebro e Dionísio é a lágrima. Apolo é a mente e Dionísio é o coração” (FORTUNA, 2002, p. 122). Obra e artista em mobilidade. Hipoteticamente, “há uma impossibilidade de se determinar com nitidez o instante primeiro que desencadeou o processo e o momento de seu ponto final” (SALLES, 2013, p. 34). É nesse metamorfosear-se em movimento que residem os conflitos e os apaziguamentos entre o artista, a obra e o *expect-actor*.

Na composição da obra, o imaginário e o real. “O imaginário não se opõe ao real, mas, ao contrário, permite revelá-lo” (TODOROV, 2014, p. 41). Um desviar do mundo exterior e um explorar da imaginação. Trabalhar o invisível e explorá-lo ao máximo. Tirar dele a busca de uma (im)perfeição artística. O movimento artístico vai desfazendo a realidade. Vai levando-a ao campo da imaginação. No princípio: a cópia. Uma servidão à beleza e uma imitação da natureza. O artista criador não tem o objetivo de imitar a natureza visível, mas o processo de criação em si (TODOROV, 2014). Nesse sentido, “os criadores se assimilam ao criador” (TODOROV, 2014, p. 32).

Ainda dentro desse princípio, “a arte é reduzida à razão e ao reconhecimento, porque se a ideia já preexiste a uma forma pura, a arte é (re)conhecer, imitar, reproduzir, porque a ideia é transcendente” (ARRIFANO, s/d, p. 22). Contudo, para Gadamer (1985), a arte não representa algo que não é - não é uma alegoria, ou seja, “ela não diz algo, para que se pense outra coisa, mas justamente nela se encontra o que ela tem a dizer” (p. 59). Isso porque “a reprodução já é interpretação desde o início e quer ser correta enquanto tal” (GADAMER, 2015, p. 18).

Finda a obra, é hora de expô-la. Permitir que seja apreciada por um público que não o artista, pois “o artista não cumpre sozinho o ato da criação. O próprio processo carrega o futuro diálogo entre o artista e o receptor” (SALLES, 2013, p. 54). Ademais, devemos compreender que a obra de arte “pertence a um sistema, auto-referente, dependente do artista e do interior para existir no entorno, em um contexto, através de um processo sinérgico” (SANTOS, 2007, p. 433). Obra e artista são expostos. São desnudados lentamente. Começa o encontro com o *expect-actor*.

Mas, às vezes, há a resistência. A obra ou o artista preferem não serem vistos. Negam-se a um juízo final. No jogo, preferem a não interpretação. Afastam-se do horizonte do *expect-actor*. Preferem resguardar-se. Isso apesar de o artista saber que sua obra não é somente sua, que não é somente ele que a cria, e que, ao dá-la ao público, “nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 207). E a obra, por sua vez, “enquanto processo de vir a ser, não poderia falar dela mesma senão a partir do olhar do outro sobre ela” (SANTOS, 2007, p. 434). A obra, mesmo finalizada, está inacabada. É uma obra em movimento. Uma obra viva, pois ao ser apreciada, permite-se a novas feitura que não as do artista, mas sim do receptor.

Mas, assim como a obra é independente do criador, também o é do *expect-actor*. O que se conserva, seja no artista, na obra ou no *expect-actor*, são as sensações.¹² E, ao ser entregue, a obra “é reintegrada na cadeia contínua do percurso criador” (SALLES, 2013, p. 29). Destarte, conforme Gadamer,

Na obra de arte, o que ainda não está lá na coerência total de um produto final, mas sim em transitoriedade impetuosa, é transformado num produto permanente, duradouro, de modo que crescer dentro dele quer dizer ao mesmo tempo também: crescer para além de nós mesmos. Que ‘na permanência hesitante existe algo durável’ – isto é arte hoje, a arte ontem e desde sempre (1985, p. 79).

É no jogo do olhar do *expect-actor* com a obra de arte que se dá a existência desta. A obra necessita do outro - receptor e *expect-actor* - para existir. Nesse seguimento,

De acordo com sua própria possibilidade, todo representar é um representar para alguém. É a referência a essa possibilidade como tal que produz a peculiaridade do caráter lúdico da arte. O espaço fechado do mundo do jogo deixa cair aqui uma parede... [pois] por mais fechado em si mesmo que seja o mundo representado no espetáculo cômico ou profano, está como que aberto para o lado do *expect-actor*. É só neste que ganha o seu inteiro significado (GADAMER, 2015, p. 162-164).

Para permitir a existência de uma obra de arte, é necessário aprendermos a lê-la. Precisamos compreender e decifrar a sua linguagem. “Cada um deveria propriamente [...] abrir-se à linguagem que se fala numa obra de arte e apropriar-se dela como se da sua própria” (GADAMER, 1985, p. 61). Além disso, precisamos “aprender o alfabeto e a linguagem

¹² “A obra de arte é, em certa medida, uma libertação da personalidade. Normalmente os nossos sentimentos estão sujeitos a toda espécie de inibições e repressões. Contemplamos uma obra de arte e dá-se imediatamente uma libertação e não só libertação – a simpatia também é uma liberdade de sentimentos – mas também é uma intensificação, uma sublimação. Esta é a diferença essencial entre arte e sentimentalismo: o sentimentalismo é uma libertação, um afrouxamento, um descontrair de emoções. Arte é libertação, mas ao mesmo tempo uma estimulação das emoções. Arte é economia de emoções, é emoção que cultiva boa forma.” (HERBERT READ, MORAIS, 2002, p. 43).

daquilo que nos diz algo [...] persistimos afirmando, que em cada caso há uma realização conjunta, a realização de uma coletividade potencial” (GADAMER, 1985, p. 61).

Mas, cabe salientar que “compreender uma obra de arte não é compreendê-la em seu sentido original conforme ela foi confeccionada pela mente do autor” (NETO, 2011, p. 72). É ser capaz de apreender o sentido presente, aquilo que a obra tem a dizer e que nos quer passar através da sua linguagem dialógica que transpassa os horizontes do artista, do *expect-actor* e da obra em si. “E mesmo o discurso de uma obra, em si, desvinculada de sua realidade de ser sempre de novo experimentada, contém algo de abstrato” (GADAMER, 2015, p. 17).

Compreendemos uma obra de arte quando entendemos que “toda compreensão é uma atualização do passado, que carregamos sempre conosco nossa situação hermenêutica, nosso horizonte de compreensão” (PONTES, 2016, p. 27). Quando entendemos que o *expect-actor*, em relação à obra de arte, não é totalmente ingênuo, pois carrega “marcas culturais tatuadas nas pupilas dos olhos [...] que não devem ser desprezadas, mas sim incorporadas e ampliadas durante a leitura para que novas interpretações e construções de sentido possam ser desveladas” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9). Trata-se, portanto, de uma transposição temporal, pois “a compreensão se encontra na tensão entre passado e futuro, o passado da compreensão humana abre as possibilidades e os limites de seu futuro” (PONTES, 2016, p. 31).

Quando apreciamos uma obra de arte, realizamos uma escolha; na verdade, porém, foi a própria obra que primeiro nos escolheu. Quando a contemplamos, tecemos laços com o artista, com a obra e com a própria realidade. Vamos em busca de sentidos, os quais são do âmbito do infinito, pois “a realidade, seja em que concepção for tomada, é infinitamente rica e variada” (SOUZA, 2008, p. 76). Vamos em busca da potência artística. Uma vontade que é cega e insaciável, que está além dos nossos próprios sentidos (NIETZSCHE, s/d). Substrato da própria existência, representa tudo o que vemos e surge nas relações entre e para com o mundo.

Ao contemplarmos uma obra, deixamos que nossos sentimentos afluam. Passamos por um processo simbiótico, pois somos *expect-actor* e artista ao mesmo tempo. Buscamos compreender a vida e nos tornamos mais perspicazes perante seus mistérios, porque “a arte nos direciona ao fervor do espetáculo da vida. Diante dela somos nus, e somamos a cada

segundo. Já que a delicadeza seja brutal ou sentimental, nos pega de jeito, e faz com que sintamos uma explosão de emoções” (RODRIGUES, texto digital).

O arauto novamente adentra o palco. Observa os irmãos abraçados. A cena congelada amplia sua percepção. É como se conseguisse imaginar um tablô¹³ a expandir suas margens à procura de sentimentos outros.

Ele para perante a plateia. Observa os *expect-actores* e, com a mesma vivacidade, é observado. Anuncia que quer apresentar suas intenções. Seus questionamentos e objetivos. Suas tentativas metodológicas com vistas a alcançar tais objetivos e, quem sabe – acredita ingenuamente –, solucionar os dilemas. Anuncia também que, a partir deste momento, falará em um “nós”, pois não está só, muitos o acompanharam nesta jornada – os autores que pesquisou, as poetisas que aceitaram o desafio de tecerem poesias especiais a serem declamadas no palco por diferentes artistas e, principalmente, um orientador que esteve sempre a acompanhá-lo nos inúmeros caminhos do pesquisar.

O arauto passa, então, a dialogar com a plateia.

- Uma pergunta nunca é finda; ela é prenhe de tantas outras mais. Por mais que encontremos respostas, sempre haverá algo novo a ser questionado. Você mesmo, caro *expect-actor*, ao atentar para os questionamentos desta tese, poderá encontrar tantos outros mais. E fico feliz que assim seja. Dessa forma, você também contribuirá para que esta proposta seja estudada, questionada, debatida ou, até mesmo, refutada. Enfim, esta tese possui, como temática, **“a arte e a potencialização de sentidos no ensino”**. Trata-se, porém, de um tema tão amplo, que poderia ser desmembrado em tantos outros mais.

O arauto respira. Os *expect-actores* aguçam a escuta e ampliam o olhar à espera de algo mais. O tom de luz se mantém com trocas aqui e ali. Os *expect-actores* concentram-se no arauto que se faz presente no centro do palco. Ele, por sua vez, continua a anunciar em alto e bom tom sua mensagem:

¹³ Palavra que se origina do francês *tableau*, quadro. No teatro, refere-se a uma espécie de registro fotográfico a que a cena congelada remete.

Pergunta às árvores da rua que notícias têm desse dia filtrado em betume da noite; se por acaso pressentiram nas aragens conversadeiras, ágil correio do universo, um calar mais informativo que toda grave confissão.

Pergunta aos pássaros, cativos do sol e do espaço, que viram ou bicaram de mais estranho, seja na pele das estradas seja entre volumes suspensos nas prateleiras do ar, ou mesmo sobre a palma da mão de velhos profissionais de solidão.

Pergunta às coisas, impregnadas de sono que precede a vida e a consuma, sem que a vigília intermédia as liberte e faça conhecedoras de si mesmas, que prisma, que diamante fluido concentra mil fogos humanos onde era ruga e cinza e não.

Pergunta aos hortos que segredo de clepsidra, areia e carocha se foi desenrolando, lento, no calado rumo do infante a divagar por entre símbolos de símbolos outros, primeiros, e tão acessíveis aos pobres com a breve casca do pão.

Pergunta ao que, não sendo, resta perfilado à porta do tempo, aguardando vez de possível; pergunta ao vago, sem propósito de captar maiores certezas além da vaporosa calma que uma presença imaginária dá aos quartos do coração.

A ti mesmo, nada perguntas (ANDRADE, 1994, s/p).

O poeta, com suas palavras cantatas, rítmicas, em melodias dançantes, nos provoca a perguntar, “a vasculhar nos interstícios do cotidiano a vida que pulsa a despeito da aparente muralha que a abafa” (ZANELLA, 2013, p. 52). O poeta nos instiga a perguntar às árvores, aos pássaros, aos hortos, às coisas impregnadas de sono, ao que resta perfilado à porta do tempo; a nós mesmos, no entanto, nada devemos perguntar.

Ao contrário do poeta, acreditamos que não só devemos questionar as coisas como também a nós mesmos. São as perguntas que nos movem a ir além, que nos levam a esquadrihar o nosso entorno, aquilo que, muitas vezes, faz-se visível, mas não enxergamos devido a uma deficiência inquiridora do olhar. Foi, então, em busca de uma experiência que sempre se faz única, e da essência do perguntar e do perguntável, que surgiram as seguintes questões norteadoras:

Como a arte vem contribuindo nos processos de ensino?

E, depois de respondido esse questionamento, perguntamos:

Como a arte potencializa sentidos no ensino?

Feitos os questionamentos, teve início a jornada. Fomos em busca de respostas, mas na certeza do advento de inúmeras outras perguntas. Lembrando que “a essência da interrogação é pôr a nu as possibilidades e mantê-las de sobreaviso” (GADAMER, 1998, p. 69). Assim, a seguir, vislumbramos os objetivos. Como objetivo geral, buscamos **investigar como a arte potencializa sentidos no ensinar**. Os objetivos específicos, decorrentes desse, apresentamos juntamente com os métodos utilizados para alcançá-los.

- Nossos primeiros objetivos específicos foram **investigar o conceito de arte na contemporaneidade** e, além disso, **conceituar a arte a partir da perspectiva hermenêutica de Hans-Georg Gadamer**. Para tanto, utilizamo-nos de uma pesquisa bibliográfica. Assim, diferentes autores sustentaram a compreensão do que é a arte, de como se lê uma obra de arte, da sua capacidade autopoietica, e da relação da arte com o ensino e o homem ou desses com ela. O principal autor pesquisado foi o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer – a arte como portadora de uma verdade, a atualidade do belo, a hermenêutica da obra de arte. Aliás, a hermenêutica (GADAMER, 2011, 2015) é o fio metodológico principal desta tese e através dela são interpretados os dados obtidos ao longo dos caminhos percorridos em meio à floresta.

Por hermenêutica, subentende-se interpretação, declaração, anúncio, esclarecimento, tradução (CORETH, 1973). Nessa mescla de conceitos, torna-se claro o objetivo de tornar alguma coisa “compreensível” ou “levá-la à compreensão”. E o compreender dá-se dentro de um acontecer na e da tradição (GADAMER, 2015). Nessa perspectiva, é preciso levar em conta o círculo hermenêutico, que é:

O próprio do modo de ser da compreensão. Sua realização mais autêntica se encontra ‘exatamente’ nesse desdobramento circular da tarefa compreensiva. [...] O círculo não é de natureza formal (fixa), nem um círculo metodológico. Ele apenas indica um mundo estrutural da compreensão. Consequentemente, ele não é nem subjetivo e nem objetivo, ele apenas acena para um ‘jogo’ inerente ao próprio compreender, onde se dá o intercâmbio entre o movimento da tradição e o movimento do intérprete (PONTES, 2016, p. 60).

E o arauto dirige-se novamente ao público:

- Caros *expect-actores*, esta investigação pode ser acompanhada aqui, neste palco em que me encontro, ao longo dos seguintes capítulos, denominados atos: 1º Ato: Vi e não enxerguei: olhei e fui além; 2º Ato: No movimento do ir e vir, o jogo e a arte; 3º Ato: A autopoiese da arte; 4º Ato: Na ponta do pé: a arte e a potencialização de sentidos; e 5º Ato: É necessário pensar: a arte nos processos de ensino.

- Propusemo-nos ainda outro objetivo, qual seja, **averiguar as concepções prévias acerca de arte dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino**. Para tanto, aplicamos um questionário dissertativo com alunos do Ensino Médio e professores da referida escola. Analisamos as respostas a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Desse modo, estabelecemos quatro categorias, assim denominadas: No Vale da Saudade, perceptos da arte; no Vale da Procura, a arte como presença na vida e no espaço escolar; no Vale do amor, a arte auxilia na compreensão dos conteúdos e instauração de sentidos; e, no Vale do conhecimento, a arte potencializa sentidos. Tais categorias são analisadas no 7º Ato, denominado: Nas asas do pássaro, a arte e a instauração de sentidos nos processos de ensino.

- Outro objetivo foi o de **desenvolver uma oficina de arte com professores da rede pública estadual do município de Capitão/RS**. A essas oficinas demos o nome de Olhicriarte, uma junção de olhar + criar + arte. Ao todo foram realizadas duas oficinas - uma de teatro e outra de escrita enquanto arte - por meio das quais os participantes puderam experimentar a arte e conhecer melhor a si mesmos. O experimentar artístico dos professores, das duas ministrantes das oficinas e do pesquisador foi relatado por todos em seus diários, denominados “Diários Vivenciais”, cuja análise consta no 8º Ato, intitulado “Olhicriarte: o experimentar artístico”.

- Caros *expect-actores*, aqui cabe uma explicação. Um projeto, ao contrário do que se imagina, não consegue antecipar aquilo que será encontrado, pois, se a isso se propõe, a própria pesquisa perde o sentido (ZANELLA, 2013). O projeto apenas apresenta aquilo que se pretende encontrar, o caminho que se pretende percorrer. Mas esse caminho pode bifurcar-se em muitas mais direções. Foi o que nos aconteceu - no meio do caminho, estabelecemos um novo objetivo: **realizar uma análise da práxis pedagógica no que tange à presença das artes a partir de uma atividade interdisciplinar entre as áreas das Ciências Humanas e das Linguagens**. Para tanto, desenvolvemos uma atividade a partir do filme “Minha querida amiga Anne Frank”: os alunos do 2º e 3º Anos do Ensino Médio, em duplas, escreveram um diário contendo relatos, poesias e desenhos inspirados na temática em questão. A análise dessa atividade está presente no 9º Ato: “A arte a perpassar os processos de ensino”.

O arauto deixa o palco. A cena descongela-se. Os irmãos Durer, lentamente, abandonam o abraço. Olham a plateia. Antes de saírem de cena, suas últimas falas.

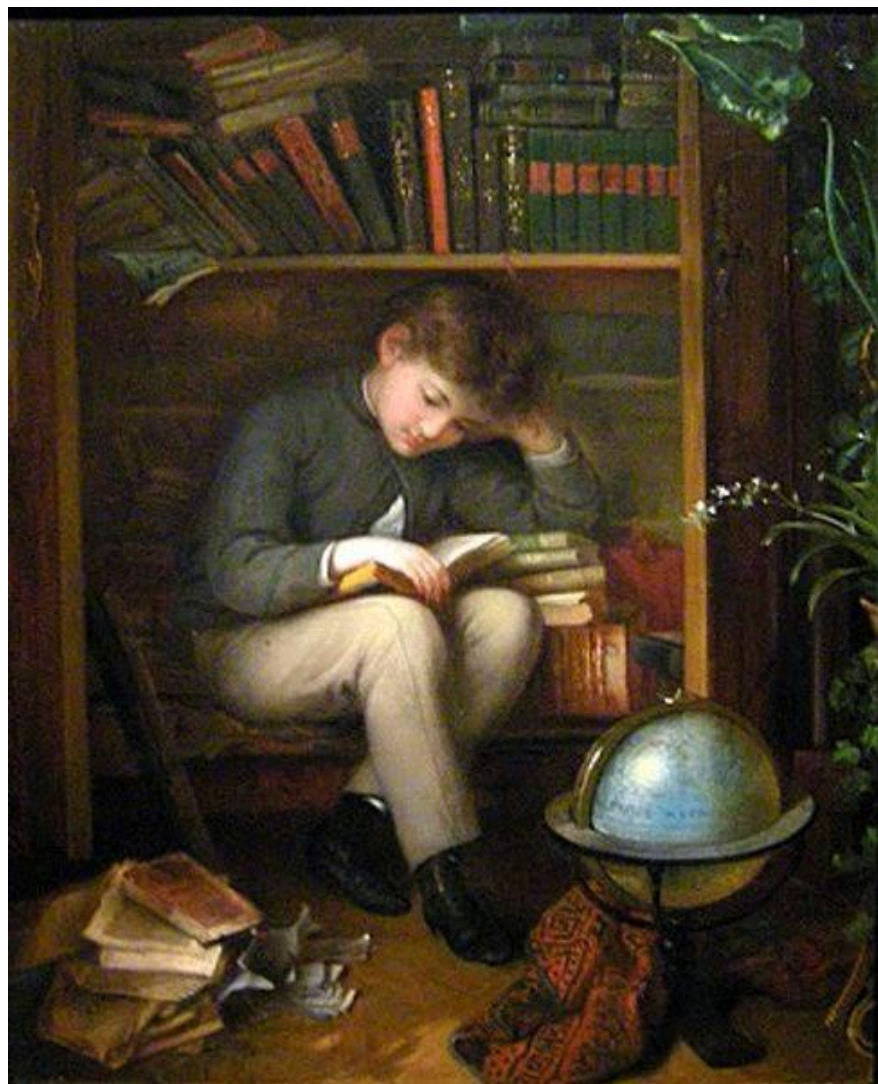
- Albert: Na palma da mão, (h)a vida. Uma vida que me pertence, mas que, ao mesmo tempo, não é minha. Na palma da mão, a linha da vida. Uma linha que me tece, remenda, diz quem sou. Mas, ao mesmo tempo, me destece, descostura, rasga, desfaz meus eus ou torna-me um outro, diferente do que sou. Que brinca com o destino, que apresenta caminhos outros a fugirem em rotas de fugas alternadas. Na linha do destino, a perda da sorte, mas também, a alegria e o amor por meu irmão. A mão e sua multiplicidade de sentidos no acontecer artístico. Na palma da mão, o artista, aquele que brinca e cria a vida. São mãos pintoras, escultoras, poetas, bordadeiras, escritoras, dançarinas, musicistas, etc. Na ponta dos dedos, a extensão do próprio corpo, a sensibilidade de quem vê o mundo com outro olhar.

- Albrecht: Na palma da mão, (h)a vida. Uma topologia do caminhar, demarcada por vínculos, sulcos, marcas de uma história que é só tua. Na palma da mão, o trabalho, o sustento familiar e a concretização do sonho de alguém. Mãos calejadas que não esquecem a sensibilidade do acalantar, do acariciar, do abraçar. Tuas mãos contêm segredos que só tu és capaz de revelar. Tuas mãos agradecem e ensinam as infinitas formas de amar. Deixa-me apaziguar tuas dores e empresta-me tuas mãos para ensinar-te a pintar.

5 CINCO ATOS: O ENREDO TEÓRICO

Figura 10 – O menino lê. Que(m) lê o menino?

Artista: Eduard Swoboda (1814 – 1902)



Fonte: <http://coragemeluz.blogspot.com.br/2017/03/poesias-nas-obras-de-artes-criancas.html>.

No palco, um menino absorto em seu mundo. Desde pequeno sua tia lhe oferecia livros e buscava convencê-lo acerca da importância da leitura. De início, não dera muita atenção às ofertas, até porque não compreendia o que estava escrito. Apenas via as imagens e muitas lhe pareciam irreais, como a da jiboia a engolir um elefante¹⁴. Mas, com o passar do tempo, foi sendo conquistado pelo mistério nos livros. E, após descobrir as primeiras palavras, foi um caminho sem volta. Passou a acreditar, até mesmo, que os livros, assim como havia lido certa vez, eram fundamentais para a saúde. Que a falta da leitura haveria de ser uma doença grave, daquelas incuráveis.

Imaginava que um não leitor ia ao médico e o médico o observava e dizia: você tem o colesterol a matá-lo, se continuar assim não se salva. E o médico perguntava: tem abusado dos fritos, dos ovos, você tem lido o suficiente. O paciente respondia: não, senhor doutor, há quase um ano que não leio um livro, não gosto muito e dá-me preguiça. Então, o médico acrescentava: ah, fique pois sabendo que você ou lê urgentemente um bom romance, ou então vemo-nos no seu funeral dentro de poucas semanas. O caixão fecha-se como um livro (MÃE, 2016, p. 78).

No palco, o menino deixa-se escolher por um de seus inúmeros livros. E, como se sagrado fosse, o cheira, acaricia, folheia, olha. Só após todo esse ritual, o abre. Calmamente, seus olhos rendem-se à leitura de uma história que começava mais ou menos assim...

Modesto Máximo era um homem acabrunhado. Sempre na dele. Não costumava fazer amizades ou até mesmo conversar com outras pessoas. Vivia no seu canto. Só, solitariamente, ele e seus livros. No seu canto, dizia sentir-se vivo, uma vez que gostava de palavras, histórias e livros. Sua própria vida “era um livro escrito por ele mesmo, uma página organizada depois da outra. Ele o abria a cada manhã e escrevia suas alegrias e tristezas, tudo o que conhecia e todas as suas esperanças” (JOYCE, 2012, s/p).

Mas, assim como toda história tem suas reviravoltas, nem o viver segue o mesmo traço. A vida de Modesto Máximo virou às avessas quando, certo dia, o vento soprou mais forte e acabou por embaralhar tudo o que ele sabia e conhecia, inclusive as palavras e páginas do livro da sua vida. Sem saber o que fazer, começou a andar a esmo, até que, num súbito, mudou a direção de seu olhar. Coisa que não fazia por não estar acostumado. Onde já se viu, olhar para outra direção que não aquela a que estava habituado? E eis que, ao ver o diferente, avistou uma linda moça a voar. Presa em suas mãos, cordinhas repletas de livros, dos mais diferentes tamanhos, formas e cores.

¹⁴ Alusão ao livro “O Pequeno Príncipe” (SAINT-EXUPÉRY, 2009).

Modesto se perguntou se o seu livro podia voar. Mas não podia. Apenas caía no chão com um baque surdo e deprimente. A moça que voava sabia que Modesto só precisava de uma boa história. Logo, enviou para ele a que ela mais gostava. Esse livro, que era uma companhia agradável, convidou Modesto a segui-lo.

O livro o levou a um prédio fantástico onde aparentemente muitos livros se ‘aninhavam’.

Modesto entrou devagar e descobriu a sala mais misteriosa e convidativa que já vira. Estava tomada pelo farfalhar de uma infinidade de páginas, e ele podia ouvir o cochichar de mil histórias diferentes, como se cada livro sussurrasse um convite à aventura.

Em seguida, o seu novo amigo voou até ele e pousou em seu braço. E lá permaneceu, na expectativa de ser lido.

A sala gorjeava de tanta vida.

E assim, a vida de Modesto entre os livros começou (JOYCE, 2012, s/p).

Um facho de luz clara ilumina o semblante sereno do menino. Parece “não conseguir sair de dentro do tempo” (PEIXOTO, 2012, p. 20). Pensativo, demonstra que a leitura é uma “tarefa confortável, solitária, vagarosa e sensual” (MANGUEL, 2009, p. 11). Traz consigo encantos de Sherazade, *attares*¹⁵ inebriantes de outros tempos, povos e culturas e, por isso, permite que sua mente viaje a lugares outros que não aquele em que está inserido. Pois a “leitura é um ato de criação permanente” (PENNAC, 1993, p. 26) e, mais do que isso, “todos os livros são infinitos. Começam no texto e estendem-se pela imaginação” (MÃE, 2018, p. 85).

Absorto em suas leituras, imagina-se em outros lugares. Vive e convive com a história que lê: brinca com as palavras, as reinventa, as aprisiona e as liberta. Cria e recria mundos outros. Habita-os e os conhece como a palma da mão, mas, da mesma forma, perde-se em seus esconderijos secretos que só ele conhece. O menino sabe que ninguém é capaz de entrar em seu espaço de leitura, “que ninguém pode decifrar o que está sendo lascivamente contado pelo livro que ele tem nas mãos e que nada, exceto sua própria vontade, pode permitir que alguém fique sabendo” (MANGUEL, 1997, p. 25).

E mais, o menino sabe que “um livro se torna diferente a cada vez que o lemos” (MANGUEL, 2000, p. 20), por isso, ele pensa nos livros como seres vivos e acredita que possuem, em seu interior, crianças ao dependuro, a girarem em carrosséis (MÃE, 2018). Ou melhor, imagina os livros como se fossem bichos, pois “isso faz deles o que sempre suspeitou: que os livros são objetos cardíacos. [Uma vez que] pulsam, mudam, têm intenções, prestam atenção. Lidos profundamente, eles estão incrivelmente vivos. Escolhem leitores e

¹⁵ De origem árabe, *attar* ou *ittar* significa perfume. Do sânscrito, *sugangha* aromático.

entregam mais a uns do que a outros” (MÃE, 2018, p. 58). O menino acredita que, na verdade, não é ele que escolhe os livros, mas sim, os livros que o escolhem. Por isso, tem um amor especial a cada livro.

O menino está em um canto de sua biblioteca que nasceu ao sabor de suas leituras e está cheia de estantes. Quadrados vazados repletos de mundos, heróis e super-heróis. Repletos de línguas compreensivas, ininteligíveis e, por existirem, escritores e poetas a discutirem entre si as últimas rimas do amar. Pelos espaços vazantes, histórias e personagens trancafiadas a se libertarem, a saltitarem de uma página a outra, de um livro a outro, de uma estante a outra. A se misturarem, embaralharem, emaranharem de tal forma que já não sabem mais a que página, a que livro ou estante pertencem. E assim surgem novas histórias, com início, meio e fim totalmente diferentes, demonstrando que “o livro é uma multiplicidade” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 10).

O menino e sua biblioteca repleta de livros e mais livros, separados conforme a lógica da própria vontade ou um não saber bibliotecário. Ele segue seu amor bibliófilo para organizar seus livros. Cria catálogos outros ou, melhor dizendo, não há catálogos para o menino, pois acredita que cada livro escolhe seu espaço, onde irá repousar até escolher alguém que o acolha para ler.

Certamente ele possui em sua biblioteca mais livros do que consegue ler. Inclusive, há livros que aguardam na estante o momento certo para escolherem o menino, para saltarem em suas mãos a fim de serem folheados e suas palavras e histórias serem libertadas. Será um encontro único, inigualável. Será um espanto, ao menino, descobrir que tal livro lhe pertencia. Talvez o tenha comprado há muito tempo e ali o tenha deixado. O livro fora paciente. Sabia que um dia o menino aceitaria seu convite. Agora era hora de encantá-lo. Sabe o menino que as pessoas até ousam dizer que ele é um *tsundoku*¹⁶, mas isso não admitirá jamais, pois sua alegria reside justamente na compra dos livros que o escolhem.

Ele também acredita que as bibliotecas sejam casas sossegadas somente em sua aparência. “O sossego das bibliotecas é a ingenuidade dos ignorantes e dos incautos. Porque elas são como festas ou batalhas contínuas e soam canções ou trombetas a cada instante” (MÃE, 2018, p. 84). E lembra-se seguidamente do que lhe sussurrou um livro - de que as

¹⁶ Palavra de origem japonesa que se refere a pessoas que comprem mais livros do que podem ler. Teve origem no século 19 e é formada por "tsunde", que significa empilhar coisas, e "oku", que significa deixar de lado por um tempo, postergar.

bibliotecas deveriam ser declaradas da família dos aeroportos, porque são lugares de partir e de chegar.

Se assim imaginarmos, os livros passam a ser “parentes diretos dos aviões, dos tapetes-voadores ou dos pássaros. Os livros são da família das nuvens e, como elas, sabem tornar-se invisíveis enquanto pairam, como se entrassem dentro do próprio ar, a ver o que existe para depois do que não vê” (MÃE, 2018, p. 83). Na opinião do menino, um livro jamais morre ou perde sua importância e significado. E, sempre que termina de ler um livro, pensa que seu mundo seria mais pobre se não o tivesse lido (MANGUEL, 2009). Ele não consegue aceitar a ideia de que essas

pequenas estelas encostadas umas às outras nas bibliotecas, possam perder todo o significado. Basta passar os olhos sobre as lombadas dos livros para compreender que a vontade de encontrar uma forma para o informe continua a se fazer ouvir distintamente, mesmo quando tantos volumes já vão se tornando inaudíveis (COHEN, 2017, p. 9).

Segue o menino absorto em sua leitura. No silêncio de um “instante calado e gozoso. Pleno e vazio ao mesmo tempo” (LARROSA, 2003, p. 79), ele lê. Ao ler, retém o silêncio. Mais do que isso, necessita do silêncio; faz-se refém dele.

O silêncio é o som peculiar do estudo.
 Não esse calar intimidado que se produz quando o poder é o único que fala.
 Tampouco a mudez, essa incapacidade para a palavra. O silêncio que o estudo guarda é o do respeito pelas palavras, o da delicadeza para com as palavras. O silêncio do estudo é o silêncio das palavras.
 O estudo exige calar o bulício que, sobrepondo-se às palavras, mata o silêncio que as palavras ainda contêm. O silêncio do estudante é um exercício de ascese. Anulação de toda essa verborreia, de todo esse ruído que torna impossível qualquer experiência da palavra. O silêncio do estudante é atenção e pureza, escuta e recolhimento (LARROSA, 2003, p. 37).

É no silêncio que ele se dá conta da importância das coisas, do impercebível das coisas. É como se todo o silêncio estivesse retido na singeleza de uma flor.

Uma flor nasceu na rua!
 Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
 Uma flor ainda desbotada
 ilude a polícia, rompe o asfalto.
 Façam completo silêncio, paralise os negócios,
 garanto que uma flor nasceu!

Sua cor não se percebe.
 Suas pétalas não se abrem.
 Seu nome não está nos livros.
 É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio (ANDRADE, 1978,
p. 14-16).

Diante do menino, o globo: procura, ali, por mundos outros que povoam sua imaginação e as páginas do livro. Traça planos cartográficos em meio a meridianos e paralelos de fuga, de um sonhar imaginativo e criativo. “Um livro é uma ‘espécie de espaço’ único. E é também um dispositivo temporal: uma máquina do tempo” (LARROSA, 2009, p. 76, tradução nossa). Uma viagem espacial e temporal em que “se fundem e se confundem os tempos: neles também se sai do tempo ou se entra em outro tempo; neles também algo passa, ou se envia, através do tempo” (LARROSA, 2009, p. 77, tradução nossa). Mais do que isso, “o livro é uma dúvida: continuamente necessito marcá-lo, designá-lo, lê-lo; nunca é meu, nunca me é dado, tenho que conquistá-lo” (p. 106-107). Os livros são cartas escritas aos amigos.¹⁷

O que lê o menino? Um romance? Um relato? Uma biografia? Um poema? E, aqui um pequeno parêntese, ele artisticamente imagina os poemas como se fossem rendinhas de palavras, “umas e outras escolhidas para tudo ficar bonito ou inusitado, como se fossem palavras de sair à rua para uma cerimônia” (MÃE, 2018, p. 33). Mas, acima de tudo, lê palavras alheias, de outros; “palavras já de todos, ou de ninguém, ou de qualquer um” (LARROSA, 2009, p. 86, tradução nossa). Ao ler as palavras, o menino passa a habitá-las. Ele aceita que as palavras o acolham e, da mesma forma, ele as acaricia. Acredita que trazem, em si, seu deslimite. Desnudam-se diante dele no desejo de que seja ele a própria palavra em si.

Palavras que, ao mesmo tempo, escondem e revelam. Que compõem o silêncio de quem as escreve, mas, na descoberta de que não deixam um silêncio. Porque: “As palavras cobrem todo o silêncio e não são, elas próprias, silêncio. As palavras estão órfãs desse silêncio” (LARROSA, 2003, p. 55). Palavras que guardam a poesia, os afetos e desafetos do ser, pois o poeta quer “a palavra que sirva na boca dos passarinhos” (BARROS, texto digital). Mas, na certeza de que “o que dizem as palavras não dura. Duram as palavras. Porque as palavras são sempre as mesmas e o que dizem não é nunca o mesmo” (PORCHIA, 1989, p. 111). Às vezes, o menino tem a nítida impressão de que as palavras não são nada e que

¹⁷ Ver Larrosa (2009, p. 80).

deveriam ser eliminadas, pois são incapazes de comportar tudo o que queremos dizer ou expressar através delas.

Com trinta e duas letras num alfabeto não criamos mais do que objetos equivalentes entre si, todos irmanados na sua ilusão. As letras da palavra cavalo não galopam, nem as do fogo bruxuleiam. E que importa como se diz cavalo ou fogo se não se autonomizam do abecedário. Nenhuma pedra se entende por caracteres. As pedras são entidades absolutamente autônomas às expressões. As pedras recusam a linguagem. Para a linguagem as pedras reclamam o direito de não existir. Se as nomeamos não estamos senão a enganarmo-nos voluntariamente. Às pedras nunca enganaremos. Elas sabem que existem por outros motivos e talvez suspeitem que o nosso desejo de falar seja só um modo menos desenvolvido de encarar a evidência de existir (MÃE, 2017, p. 42-43).

Por outro lado, o menino, absorvido pela leitura, torna-se um pescador de palavras. Quer as palavras certas, por isso as cata em meio aos montes, as cisca em meio às linhas impressas e por existir. Ele tem conhecimento de que, às vezes, a palavra está aí, bem à sua frente, à sua espera. Ela grita, saltita, pula. Faz de um tudo para chamar a sua atenção. E ele? Nada. Ele não a vê. É como se ela fosse invisível. Mas a palavra continua à sua espera até ele encontrá-la. Noutras pode acontecer dele estar à procura da palavra e essa, por sua vez, estar escondida, adormecida, silenciosa em algum canto, perdida em alguma página do livro. No momento em que o menino encontra as palavras, ele as examina, explora, esmiúça, escrutina e estuda em busca das mais bonitas, generosas, poéticas, filosóficas, que levem a um pensar e um desassossegar de mentes irrequietas.

O que o menino quer é uma palavra alarve, gorda. Que seja capaz de usar todo o alfabeto e que, não necessariamente, se baste com letras e sons. Mas que também exija a utilização de outros materiais. Que seja um bricabraque de pedras, pedaços de vento, “as crinas dos cavalos e a fundura da água, o tamanho da boca de Deus, o medo todo e a esperança. Uma palavra alarve que fosse tão feita de tudo que, quando dita, pousasse no chão definitivamente, sem se ir embora para que pudéssemos abraçar. Beijar” (MÃE, 2017, p. 43).

Mas ele sabe também que as palavras têm suas artimanhas, suas polifonias e polissemias, suas possibilidades e rebeldias. Tanto que, muitas vezes, por pura arteirice, criam um sentido outro daquele para o qual foram escolhidas. Que as palavras “se não o sabe, movem-se muito, mudam de um dia para o outro, são instáveis, como sombras, sombras elas mesmas, que tanto estão como deixaram de estar, bolas de sabão, conchas de que mal se sente a respiração, troncos cortados” (SARAMAGO, 2005, p. 112). Por isso, o menino presta atenção às palavras:

ele as persegue, ele as atrai, ele as espreita, ele as surpreende, ele as escolhe com cuidado, ele lhes dá volta e mais voltas, ele as ouve, ele as cheira, ele as olha, ele as desenha sobre o papel, ele as leva à boca, ele as degusta, ele as diz, ele as seduz, ele as cala, ele as canta, ele as rouba, ele as cita e as excita, ele as conta, ele as passa de uma língua à outra, ele as trata com delicadeza, desapiedadamente, com uma ternura violenta, para provar seu som, seus ecos, sua densidade, sua textura, sua multiplicidade, seus amores e seus ódios, seu poder, sua perversidade, sua saúde, sua força (LARROSA, 2003, p. 85).

Na escolha das palavras, tem a esperança de que seja verdade o que lhe contara a personagem de um de seus livros:

O meu pai, Steindór, põe palavras nas mãos e elas começam a piar e são iguais às andorinhas. Vão embora com elas. Para sempre. Palavras para sempre. Rimos muito. Conversávamos assim e ríamos muito. Algumas palavras, depois, têm outras como filhas. Andam acompanhadas delas e ensinam-lhes a brincar e a serem felizes. Quando passam o bando a voar, o meu pai diz que é um texto. Diz que podemos ler (MÃE, 2017, p. 59).

O menino, sempre a imaginar que as palavras voam em bando e são felizes, continua a ler. Sentado em meio aos livros, na moldura da estante, torna-se ele um livro também. Ao mesmo tempo em que suave e lentamente folheia o livro com a ponta dos dedos - como se a resposta de tudo estivesse no percurso da leitura e não somente na última página -, desfolha a vida. Conquista o livro e o livro se dá à leitura. Respeitosamente, “trata de reter algo meticulosamente, de conseguir que algo sobreviva: arrancar umas migalhas precisas do vazio que se escava continuamente, deixar em alguma parte algum sulco, um rastro, uma marca ou alguns sinais” (LARROSA, 2009, p. 107, tradução nossa). Ler é “esperar pelo melhor” (MÃE, 2018, p. 85). É mais do que isso - um de seus poemas murmura-lhe suavemente:

Na arte de ler

Na arte de ler
Habita um mistério
Frases que se sublinham
E outras que voejam
Por onde passam
Os marcantes critérios?
[...]
Na arte de ler vale o gosto
Ganhando horas de outro rosto
O espírito não se consome
Se faz goustert de elaborada fome
Dos clássicos de renome
Às paixões selecionadas (REICHERT, 2019, p. 71-72).

Absorvido na leitura, o menino estuda. Mas muitos foram os livros vasculhados antes de se deparar com aquele que o conquistou. Ele sabe que existem diferentes tipos de livros. Há aqueles sobre os quais deslizamos os olhos alegremente, “esquecendo uma página logo depois de virá-la; outros, que lemos com reverência, sem ousar concordar ou discordar; há

também os que oferecem mera informação e dispensam nosso comentário” (MANGUEL, 2009, p. 9-10). Mas há também os livros preferidos que, em meio à predileção, nos levam a repetir palavra por palavra, a decorar suas entranhas, seus sentidos e expressões, como se nossa vida sem eles não pudesse existir.

Livros desarrumados na estante. Outros jogados ao chão. Algumas páginas abertas a esmo; outras rasgadas num pertencimento não pertencente ao livro. No rosto, o menino estudante deixa transparecer a

Paixão entre
leitura
que se faz
escrita
que se faz
leitura
uma empurrando
a outra
uma inquietando
a outra apaixonando
uma a outra.

Interminavelmente (LARROSA, 2003, p. 9).

Estudar é demorar-se na leitura. É estender e aprofundá-la de tal forma a se chegar, talvez, em uma leitura própria (LARROSA, 2003). Além disso, “saber ler quer dizer que as letras desaparecem sem serem mais percebidas, e é somente o sentido da expressão que se constrói. Em cada caso, é apenas a constituição de sentido, em uníssono, que nos faz dizer: ‘compreendi o que é dito aqui’” (GADAMER, 1985, p. 72-73). Os livros de que dispõe para o estudo, o menino já leu. Obriga-se a ir em busca de outros mais que lhe possam permitir diferentes leituras, que não as já feitas. Tais livros:

Não têm margens, ou as margens estão cheias de palavras sábias que saturam o texto. Não há espaço em branco entre as linhas, ou os espaços em branco já foram ocupados pelos comentários. Não há oco entre as palavras, entre as letras. E o estudante se pergunta como fazer para converter os livros em desconhecidos, em ainda por ler, como lhes devolver seu mistério (LARROSA, 2003, p. 53).

O menino, ao ler isso, lembra-se dos cochichos rendilhados. Lembra-se de que os livros de poemas necessitam ter suas margens bem largas. E páginas, muitas páginas em branco “e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas...” (QUINTANA, 1994, p. 12).

A inquietude envolve o menino estudante. Agita-se. Lê com um caderno aberto e um lápis na mão, pois sabe que o próximo passo é a escrita. Uma escrita que se faz desejo, que se faz prenda de ideias, dúvidas, respostas e questionamentos outros. O menino estudante:

Isola o que leu, repete-o, ruma-o, copia-o, faz variá-lo, recompõe-no, diz e contradiz o que leu, rouba-o, fá-lo ressoar com outras palavras, com outras leituras. Vai-se deixando habitar por ele. Dá-lhe um espaço entre suas palavras, suas ideias, seus sentimentos. Torna-o parte de si mesmo. Vai-se deixando transformar por ele. E escreve (LARROSA, 2003, p. 67).

Muitas vezes, o menino estudante lê e relê o que escreveu. “Enquanto escrevo, as raízes tramam em silêncio, sonhando-me água e nutrientes. O fruto mirrado e disforme teve que ser dolorosa e pacientemente elaborado” (NETO, 2010, p. 13). Distancia-se. Faz uma pausa. Deixa dormente a própria escrita à espera que ela viva. Procura, na continuidade do escrever, acrescentar, enxertar, recompor, ajeitar, recuperar o pesponteio solto. Pois algo sempre passa entre o ler e o escrever. Costura a escrita como se fosse uma trama única, em que início e fim podem inverter-se de tal forma a permitir sempre o recomeço.

Lê o que escreveu. Suas palavras parecem-lhe alheias, quer dizer, que as entende ou não, que lhe agradam ou não, que está de acordo ou não. Como se não fossem suas. Embora às vezes consiga que pareçam de ninguém, tão de ninguém que poderia ser de qualquer um, suas também. E continua lendo (com um caderno aberto e um lápis na mão). E escrevendo (sobre uma mesa cheia de livros). Continua. Já não há mais separação entre o centro e as margens que aquela que ele cria no movimento cada vez mais rápido entre o olho e a mão. Deslizamento. Murmúrio de vozes sem voz, gotejar de palavras. As palavras alheias e as próprias se confundem e o estudante trata de manter o limite de uma separação cada vez mais impossível (LARROSA, 2003, p. 71).

Ler e escrever. Uma constante. Um movimento sempiterno. O menino lê e relê sua escrita. Lê e relê a escrita de outrem. Compara. Procura o encaixe que nem sempre é possível. Tira e acrescenta, enxerta, recompõe. Procura sentidos outros que não os existentes. Na dúvida, apaga tudo. Começa de novo. Busca o desfeito. Ensaia com outra voz, com outro tom. Deixa-se levar por essa, experimenta suas possibilidades. Procura compreender a poética sonora das palavras. Salta ao ar em busca dos fonemas que se perdem em meio à dicção. Tudo depende dessa voz e de quem a escuta. Portanto, o menino, agora pensativo e concentrado em sua escrita, busca:

A voz mais generosa, a mais desprendida. Antecipa, para a leitura, a escuta mais aberta, a mais livre. Sabe que essa generosidade da voz e essa liberdade da escuta são o primeiro efeito do texto, o mais importante, talvez o último. [...] Volta aos livros esparramados sobre a mesa. E segue. Afana-se em seu caderno de notas. E continua. Às vezes sente que não tem nada a dizer. E continua escrevendo, e lendo, para ver se encontra o que dizer (LARROSA, 2003, p. 75).

Seduzido por tudo o que lê e escreve, calmamente aquietta suas inquietudes. Como diretor da peça teatral que por ora se inicia, lentamente sai de cena. Tem a plena consciência de que agora é hora de mostrar o que leu, o que compreendeu de suas leituras e o pensamento que criou a partir delas. “O diretor de teatro, que monta a obra literária em cenas, [...] age seguindo a indicação do autor, cuja obra inteira é uma indicação cenográfica” (GADAMER, 2015, p. 209). A partir de agora, em meio ao movimentar dos atores, atrizes, figurantes, contrarregras, sonoplastas e cenógrafos presentes na coxia, a solidão angustiante de um esperar.

Circula pelas asas do palco e é aí, nos bastidores, que possui outra visão daquilo que se passa em cena. Não só vê a movimentação, a troca de cenário, a encenação em si, mas também a reação dos *expect-actores*. Em tal atitude, a compreensão de que o que vê também o vê. E, ao contemplar, a continuidade das anotações. A partir da reação da plateia, com um lápis ou uma caneta, freneticamente anota em seu caderno apontamentos outros, diferentes. O que mantém e o que muda em sua escrita teatral. O que de fato importa e o que deve deletar, enfim. Ou o que pode ser acrescentado. Entre uma cena e outra, a espera. Sempre à espera de uma reação, um apontamento, uma contribuição, seja de quem for. Ao menino, a espera, pois só lhe resta aguardar pelo término do espetáculo. Um espetáculo que não tem fim por se tratar de uma obra inacabada.

O arauto contempla o menino a sair de cena. Sabe que agora é seu trabalho que inicia. Olha para si mesmo e se reconhece em sua função de anunciante. E, ao se reconhecer, busca a voz mais generosa, a mais desprendida para proclamar os atos que compõem o referencial teórico desta tese. O arauto silencia. Fica na expectativa da escuta mais aberta e livre. Os *expect-actores*, desprendidos de tudo o mais que está ao seu redor, permitem-se ouvir. O arauto procura ser cristalino ao falar. E anuncia:

1º Ato - Vi e não enxerguei: olhei e fui além. Neste ato, a menina dos olhos grandes irá falar sobre o olhar e sua relação com as artes. Que os olhos são espelhos a refletirem o visto e o não visto. Também nos falará sobre a contemplação da obra de arte, sobre o diálogo que travamos com ela e a tradição existente no ato de interpretar. Que a interpretação de uma obra de arte se dá através da leitura que ela nos proporciona e que, para compreendê-la, devemos estar abertos ao que tem a nos falar. E, por fim, que, para haver uma leitura e uma

compreensão da obra de arte, é necessário termos olhos grandes, capazes de abarcar mundos outros.

2º Ato - No movimento do ir e vir, o jogo e a arte. Neste ato, os jogadores de Cezanne irão demonstrar o que é o jogo e suas principais características. E, mais do que isso, a relação do jogo com a arte enquanto movimento - na sua criação e na escolha dos materiais. Mostrarão que, à medida que a arte vai ficando pronta, ela adquire uma identidade única, a cada olhar e a cada *expect-actor*, pois todo encontro com a arte é um novo encontro. Nesse sentido, cabe salientar que, na busca pela compreensão do que seja a arte, não somos nós que a questionamos; é ela que nos interroga. Que, para compreendê-la, é necessário levarmos em consideração a sua singularidade e a sua historicidade. E que, quando falamos do jogo no contexto da arte, estamos nos referindo à experiência, ou seja, ao experienciar que a arte nos proporciona.

3º Ato – A autopoiese da arte. Neste ato, a artista mexicana Frida Khalo nos falará sobre a possibilidade da reprodutibilidade da obra de arte e suas singularidades - sua origem, sua proveniência essencial, sua relação com o artista. Falará também sobre o que é a arte e a subjetividade do ser que a interpreta em busca de uma ou múltiplas compreensões. Também nos levará a pensar na autopoeticidade da arte e que, enquanto sistema autopoietico, a obra de arte está aberta a diferentes fluxos de energia e matéria, mas, ao mesmo tempo, fechada na sua dinâmica estrutural, o que lhe permite gerar a si mesma, se conduzir e proteger.

4º Ato – Na ponta do pé: a arte e a potencialização de sentidos. Na performance da bailarina, compreenderemos a potencialização de sentidos que a arte propicia através de suas múltiplas formas e contemplações. Na ponta do pé, a bailarina nos atrairá para sua arte e nos ensinará que o encontro do ser com a arte provoca afecções e que são essas que permitem a instauração de sentidos. Mas - ressaltará a bailarina -, a arte existe por si só. Cada obra contém o seu sentido e a sua significância e, para que possamos perceber tais aspectos, devemos tomar a impressão sensorial como verdadeira. Por isso, perante a obra de arte é essencial cultivarmos a delicadeza do olhar, irmos em busca de algo que nos afeta e sensibiliza. Ao contemplarmos uma obra de arte, devemos ter um olhar silencioso, de respeito. Precisamos travar um diálogo com ela, a fim de compreendermos as temporalidades e tradições que o *expect-actor* e a obra comportam em si, fundindo horizontes.

5º Ato – **É necessário pensar: a arte nos processos de ensino.** Neste ato, o escultor, a sua obra “O Pensador” e um maestro, em uma “Ode à alegria”, ensinarão sobre a importância da arte nos processos de ensino. Ensinarão que a arte humaniza, pois é experiência e poesia. Que é inconcebível a arte existir sem o humano e o humano existir sem a arte. Apresentarão também a evolução legislativa no que tange à presença das Artes no ensino. Ensinarão que os alunos, ao experienciarem as artes, criam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal a qual permite que leiam a si mesmos e o mundo, com outros olhos. Mas, que a arte também nos permite ampliar horizontes, quebrar barreiras e preconceitos e nos proporciona a capacidade de observar, imaginar, sentir, analisar, criar e amar, pois está nas coisas ínfimas do existir. Neste ato, constataremos que a arte é potência, força, explosão e sentido.

Antes de sair por completo de cena, o menino conta o que aconteceu com Modesto Máximo, personagem do livro que, absorto, lia. Modesto sentia grande prazer em cuidar dos livros. Seguidamente, “punha a cabeça de encontro aos livros como se para ler fosse necessário mergulhar” (MÃE, 2017, p. 56). E, de fato, mergulhava. Deixava-se levar pelas correntezas neles existentes. Às vezes perdia-se por dias a fio dentro de um deles, tornando-se, os livros, verdadeiros ladrões, pois, como dizia, os livros roubam-nos do que nos acontece. Mas, ao mesmo tempo, são generosos. Oferecem-nos o que não nos acontece (MÃE, 2017). Travava conversas sem fim.

Modesto, pouco a pouco compreendeu que um livro nunca é para si. Os livros existem para serem compartilhados, pois “estão sempre a ver e estão sempre a contar” (MÃE, 2018, p. 84). E, mais do que isso, “oferecem o que são, o que sabem, uma e outra vez, sem se esgotarem, sem se aborrecerem de encontrar infinitamente pessoas novas” (MÃE, 2018, p. 84). Modesto Máximo, com o tempo, descobriu que o leitor, “passando por incontáveis surpresas como em um sonho renovado” (RILKE, 2010, p. 34), tem o poder de reinventar o lido e que, a cada leitura, a felicidade é outra, é como se fosse a primeira.

Modesto Máximo, com o tempo, resolveu compartilhar sua alegria de ler. Para isso, escolhia os livros que mais amava ou, até mesmo, alguns esquecidos, pequenos volumes de histórias raramente contadas, pois cada um é portador de uma história importante. Lia em qualquer lugar: na praça, nas ruelas do vilarejo, nos ônibus, debaixo de uma árvore ou na

sombra dos mandacarus espinhentos. Lia e, por onde passava, pessoas, afoitas por imaginação, aninhavam-se em círculo, sentadas ou de pé, para escutarem as histórias que Modesto tanto adorava.

Mas o tempo foi passando. Passaram-se os dias e os meses. Os anos e as estações. E, um dia, Modesto Máximo completou a última página de seu livro. Sabia que era hora de se despedir. Ao dizer adeus aos livros, disse que os levava no coração. “Os livros acenaram suas páginas e Modesto voou para longe. E, ao voar, ele voltou a ser como era naquele longínquo dia em que todos se encontraram pela primeira vez” (JOYCE, 2012, s/p).

E a história mais uma vez se repetiu. O livro de Modesto Máximo voou até uma menina. A menina começou a lê-lo. “E assim, a nossa história termina como começou, com um livro sendo aberto” (JOYCE, 2012, s/p).

Acredita agora o menino naquilo que lhe dizia sua tia, com insistência, ao lhe dar os livros: que “não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20). Mais do que isso, agradece à tia por tê-lo apresentado ao mundo da leitura, pois o amor aos livros, como os demais amores, deve ser aprendido e cultivado diariamente. E, que assim seja - no farfalhar das histórias, a abertura de muitos livros para serem lidos. E o menino, a crescer, certamente passará seu amor pelos livros e pelas bibliotecas a seus sobrinhos, tal qual, outrora, sua tia lhe passou.

6 1º ATO – VI E NÃO ENXERGUEI: OLHEI E FUI ALÉM

Figura 11 – Nas janelas do corpo (ou da alma), a arte do olhar

Artista: Margaret Keane - The First Grail



Fonte: <https://espiritudelarte.blogspot.com.br/2015/01/margaret-keane.html>.

No cenário, uma menina. Mãos entrelaçadas sobre o vestido azul cerúleo. As palmas levemente voltadas para cima em forma de concha. Pés descalços indicando um caminhar de quem saiu despreparado. Um rumo. Um percurso a ser desvendado, traçado, delineado. Uma cartografia a ser demarcada. Mapas a serem percorridos e delimitados. Fronteiras a serem violadas, transgredidas, ultrapassadas. Uma travessia em meio ao caos, à vastidão, ao nada. Um trilho em um beco escuro e, ao mesmo tempo, iluminado. Um chão caleidoscópico em cores de “temperamentos ardentes” (NAIFEH; SMITH, 2012, p. 736).

Um único holofote ilumina o centro da imagem e não permite distinguir se a luz ao fundo é noturna ou diurna. “Frequentemente me parece que a noite é bem mais viva e ricamente colorida que o dia” (VAN GOGH, 2002, p. 265). Talvez seja a lua. Uma lua descendente a brincar de “esconde-esconde com as nuvens que se desmancham, lentamente despedaçadas pelo siroco, a deixar atrás de si longos rastros esbranquiçados como a cauda de um cometa” (PARISOT, 2006, p. 7). Uma sombra se esgueira na parede. Está “concentrada, viva, iniludível. Lembranças com longas unhas cravadas, menos mansas do que reflexos em espelhos” (LUFT, 2017, p. 80). Um confronto identificatório do eu e do outro a projetar-se. Uma silhueta disforme a procurar trajetos outros que não os já trilhados por aqueles pés. Pés que, “de repente, percebem que tinham perdido o rumo, e nem recordavam para onde deveriam ir” (GALEANO, 2004, p. 195).

Um reflexo e um refletir em meio à tentativa louca de enxergar-se a si com olhos diferentes dos seus. Um fascínio. Um múltiplo de sensações. Uma incógnita. Quem é essa menina? O que faz e por que está assim tão absorta em seu pensar? Parece triste. Por que chora? De um dos olhos, uma pequena lágrima escorre. No outro, a contemplação de “quem sente as lágrimas que ainda não nasceram” (DOEDERLEIN, 2017, p. 27). Aproximem-se. Há um sussurro em meio ao não dito. Há o infinito no olhar.

Mire aqueles olhos

O que dizem?

O que refletem?

O que sentem?

Mire aqueles olhos

A permitir as urdiduras da vida.

A abarcar o universo no olhar.

A contemplar:

os horizontes distantes e pertos,
 a esperança que está por vir em devir.
 A apreciar o mundo
 pois, “não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro?”
 Mire aqueles olhos
 Janela da alma
 Que metade é luz, a outra, escuridão.
 Que permitem olhar
 e que, ao olhar, criam. Olhicriar.
 Mire naqueles olhos, a força de um olhar.
 “Que ao mesmo tempo, saem de si e
 trazem o mundo para dentro de si.”
 Mire aqueles olhos calidoscópios a inundar a alma de cor.
 Que iluminam e cegam,
 Capturam e libertam,
 Seduzem e deixam-se seduzir,
 Que despem, devoram e matam,
 Que acariciam, embalam e amam.
 Que ecoam alegria ou tristeza.
 Mire aqueles olhos
 Dissimulados,
 Enigmáticos,
 Vivos,
 Atraentes,
 Envolveres,
 Feiticeiros de uma intensidade cigana de Capitu
 Que ao mesmo tempo atraem e desviam o olhar.
 Que sensíveis buscam e transformam o invisível visível.
 Uma visão fotocópia do amanhecer
 E escotópica do silêncio da noite.
 Mire aqueles olhos
 De pintor poeta
 A fazer-te um pedido:
 lança-te, sem medo de voar.

Mire aqueles olhos.
É o olhar da vida a reviver a cada lampejo de um piscar
(DO AUTOR, 2020).

A plateia, ao contemplar, acaba por ser absorvida pela própria contemplação e, no gesto do olhar e ser olhado, a “atividade e a passividade, exercem-se em um campo de forças onde o poder e o conhecer se fundam mutuamente” (BOSI, 1988, p. 80). Cada *expect-actor*, dentro de sua capacidade contemplativa e em estado hipnotizante, fixa seu olhar nos olhos da menina. E, através deles, mira. Espanta-se, estranha, maravilha-se. Ad-mira. E, ao ad-mirar, venera. Paralisados, todos veem: são olhos grandes. Profundos: “Para ver é preciso a profundidade que nunca pode ser vista” (CHAUÍ, 1994, p. 475). Mas, ao mesmo tempo, são olhos como “todos os olhos das pessoas que vivem sobre a terra” (RULFO, 2011, p. 20). São olhos que parecem adivinhar o que há dentro do ser.

A menina dá seus olhos para ver e os *expect-actores* procuram penetrar nesses olhos e em seu olhar que, ao mesmo tempo, esconde-se e deixa-se avistar. Ambos: “via-me ver-me” (LACAN, 2008, p. 83), incógnitas mútuas. O olhar da menina e dos próprios *expect-actores* procuram ir em busca de um ponto em comum. Todos percebem que seus olhos são capazes de abarcar o mundo em um único olhar, embora este “deseje sempre mais do que lhe é dado a ver” (NOVAES, 1988, p. 9). E, no desejar, há que se ter ciência de que a margem do campo visual não é uma linha real. Não há margens precisas tais quais as que se enquadram na janela de nosso olhar. Pelo contrário, “nele nós vemos tão longe quanto se estende o poder de nosso olhar sobre as coisas – para muito além da zona de visão clara e até mesmo atrás de nós” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 372).

Ao irmos além, nos tornamos videntes, e a vidência nos leva a “‘ver mais do que se vê’ - para nos fazer ver o invisível como ‘o relevo e a profundidade do visível’ -, ela ‘nos faz presente aquilo que está ausente’, não se limitando a presentificá-lo, mas criando uma presença particular que, como tal, nunca tivesse estado presente antes” (CARBONE, 2019, p. 9). É em estado de vidência, e na imensidão contemplativa do olhar, que os olhos, janelas da alma, ensinam que o mundo vai além das molduras do visível e que o visível não é simplesmente aquilo que vemos.

O mundo se dá ao olho humano, segundo o discurso de Epicuro e de Lucrécio, porque a natureza desenvolve um movimento constante, veloz, febril, desprendendo da superfície dos seres os simulacra (eidola, em grego), figuras que duplicam sutilmente a forma superficial das coisas. Os simulacros, por serem materiais, embora tenuíssimos, vêm ao encontro dos nossos olhos, trazidos pelos raios da luz solar, estelar ou lunar (BOSI, 1988, p. 67).

Os olhos da menina demonstram a necessidade que temos de aprender a ver para transpassar a linha tênue e ilusória de ver o que não vemos (MERLEAU-PONTY, 2005). Não só temos que aprender a ver, mas, nesse movimento, devemos levar em consideração a condição social e histórica do olhar, que,

Se por um lado depende do olho físico, por outro o transpõe na medida em que o olho se diferencia do olhar: este é produzido nas/pelas relações sociais em que pessoas concretas se inserem e das quais ativamente participam. Falo em olhar, portanto, em vez de olho, pois as relações que cada pessoa estabelece com os outros, com o contexto em que vivem e consigo mesmas são necessariamente mediadas pelos modos de ver o mundo, modos estes culturalmente instituídos e que carregam as marcas históricas de sua produção e dos muitos outros, presentes e ausentes, que forjam/forjaram [...]. Nossos olhares, portanto, estão sendo forjados/educados desde o momento em que nascemos e dificilmente nos damos conta das estereotípias, dos enrijecimentos, dos vieses de classe social, de etnia de gênero, de condição cultural que caracterizam as leituras que fizemos do mundo. Tampouco da historicidade dos próprios signos imagéticos que povoam os contextos em que nos inserimos e igualmente educam nossos olhares (ZANELLA, 2013, p. 124-125).

A questão em si é compreendermos que nossos olhos não são simples receptores. São mais do que isso: eles captam as luzes, as cores, as linhas. São uma espécie de “computadores do mundo que têm o dom do visível, como se diz que o homem inspirado tem o dom das línguas” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 22). Portanto, devemos olhar para o que está posto e ao mesmo tempo para o que “se anuncia como realidade instituinte, a projetar cenários difusos que, mais que antecipados, precisam se constituir como foco de complexas problematizações” (ZANELLA, 2013, p. 17-18).

São os olhos que nos fazem crer que “a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, [pois] olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si” (CHAUÍ, 1988, p. 33); e que o mundo “é o que percebo, mas sua proximidade absoluta, desde que examinada e expressa, transforma-se também, inexplicavelmente, em distância irremediável” (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 20). Para além disso, os movimentos do corpo e dos olhos fazem vibrar o mundo, pois:

O olho vê o mundo, e o que falta ao mundo para ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele próprio, e, na paleta, a cor que o quadro espera; e vê, uma vez feito, o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras e outras faltas. [...] o olho é aquilo que foi sensibilizado por um certo impacto do mundo e o restitui ao visível pelos traços da mão (MERLEAU-PONTY, 2008, p. 23).

A menina intensifica a fixação do olhar em direção ao nada, ao vazio, mas deixa transparecer que, “quem olha, olha de algum lugar” (CHAUÍ, 1988, p. 35). E, dessa forma, torna evidente que o olhar tem suas armadilhas, que o olho é diferente do olhar¹⁸ e que somos seres olhados no espetáculo do mundo (MERLEAU-PONTY, 2005). Em um jogo anadiômeno, o olhar leva-nos a um movimento rítmico “da superfície e do fundo, do fluxo e refluxo, do avanço e do recuo, do aparecimento e do desaparecimento” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 33).

De forma cândida, a menina aproxima-se da beira do palco. Limite de mundos, onde, “no estado dito de vigília, há elisão do olhar, elisão do fato de que não só isso olha, mas que isso mostra” (LACAN, 2008, p. 78). E nesse limite, que propicia o encontro de olhares, a menina permite a reflexão. Sua voz dengosa e pueril ecoa por todo o anfiteatro:

A cada batida de meus cílios, uma cortina se baixa e se levanta, sem que eu pense, no momento, em imputar esse eclipse às próprias coisas; a cada movimento de meus olhos varrendo o espaço diante de mim, as coisas sofrem breve torção, que também atribuo a mim mesma; e quando ando pela rua, os olhos fixos no horizonte das casas, todo o meu ambiente mais próximo, a cada ruído [de meus pés] sobre o asfalto, estremece para depois voltar a acalmar-se em seu lugar (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 19).

Os olhos são espelhos a refletirem o visto e o não visto. O que queremos ver e o que imaginamos ver. Com olhos negros como a noite, em meio aos mistérios da vida, a menina, na curva da pupila, guarda os enigmas que vê e que quer dar a ver. A fim de decifrar tais enigmas, a plateia necessita sentir os olhos que, ao mesmo tempo, são luz e escuridão. Necessita acreditar que um espaço tão minúsculo permite absorver as imagens do universo - seu colorido, suas cores disformes, sua multiplicidade. Acreditar que os olhos têm poder, uma vez que são capazes de despir, devorar e matar. Que são intensos, ardentes, desejosos e apaixonados pelas ínfimas e infinitas belezas que perpassam o olhar. Que os olhos, arfantes de vida, são perscrutadores e, em meio à angústia do examinar o entorno à procura de algo, se

¹⁸ Conforme Bosi (1988), há uma diferenciação entre o olho e o olhar: “Se em português os dois termos aparentemente se casam, em outras línguas a distinção se faz clara ajudando o pensamento a manter as diferenças. Em espanhol: ojo é o órgão; mas o ato de olhar é mirada. Em francês: oiel é o olho; mas o ato é regard/regarder. Em inglês, eye não está em look. Em italiano, uma coisa é o occhio e outra é o sguardo. Creio que essa marcada diversidade em tantas línguas não se deva creditar ao mero acaso: trata-se de uma percepção, inscrita no corpo dos idiomas, pela qual se distingue o órgão receptor externo, a que chamamos ‘olho’, e o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações, e que é propriamente o ‘olhar’” (p. 66).

perdem em perdas. Mas, nessas perdas, a impressão sensitiva de ganhar alguma coisa, de conquistar algo que nos resta ao ver.

Os olhos, nos seus 180° visíveis, deixam-se seduzir e são seduzidos, ao mesmo tempo (CHAUI, 1988). Necessitam acreditar que é a pupila que capta a visibilidade do olhar, mesmo estando perdida em meio à escuridão da íris. E que a íris é o local onde reside a verdade, a sinceridade do olhar olho no olho, pois se trata de um “espaço manchado de arte. Tinta que faz a aquarela ter inveja do natural de cada cor. Mar no qual nada uma pupila apaixonada” (DOEDERLEIN, 2017, p. 27) pela vida e pelo viver. É a íris que “funciona como diafragma, limitando os raios luminosos que penetram em seu interior para atingir a retina” (PEDROSA, 2008, p. 104).

O que vemos, viaja. De forma aceitável ou refutável, convidativa ou não, adentra nosso ser, nos invade, nos deixa prenhes de imagens e luz. Os olhos recebem passivamente, com prazer ou desprazer, “verdadeiras sarabandas de figuras, formas, cores, nuvens de átomos luminosos que se ofertam, em danças e volteios vertiginosos, aos sentidos do homem. E o efeito desse encontro deslumbrante pode ter um nome: conhecimento” (BOSI, 1988, p. 67).

Conhecimento¹⁹: a fertilidade do ver. E, na fertilidade do ver, damos corpo ao olhar. Um “olhar pelo qual sou surpreendido – surpreendido na medida em que ele muda todas as perspectivas, as linhas de força, de um mundo, que ele ordena, do ponto de nada onde estou, numa espécie de reticulação raiada de organismos” (LACAN, 2008, p. 86). Portanto, o que vemos, ao viajar, transmuta-se, decodifica-se, permite revisar o visto e ver o não visto na invisibilidade do próprio olhar: “Só existe mundo da ordem para quem nunca se dispôs a ver” (NOVAES, 1988, p. 9).

É lá, nos outros 180° da parte de trás, onde o olho não permite ser visto, na transparência do cristalino, que se faz a limpeza do acolhimento visual, da luz que é convertida em pureza e convergida de forma que a imagem se forme na retina. Uma imagem que nos chega invertida, menor do que aquilo que vemos e somos capazes de enxergar em meio à imensidão que rodeia o próprio olhar. O cristalino, em sua capacidade metamórfica de acomodação, permite que vejamos os objetos sempre focados, ainda que estejam distantes ou

¹⁹ Conforme Chauí, “Da raiz indo-europeia *weid*, ver é olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento. Esse laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas expect-actor desatento, é o que o verbo grego *eidô* exprime. *Eidô* – ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber – e, no latim, da mesma raiz, *vídeo*- ver, olhar, perceber – e *viso* – visar, ir olhar, ir ver, examinar, observar” (1988, p. 35).

próximos de nós. A imagem formada é uma imagem invertida. E é nessa inversão que temos que discernir o que vemos. O invisível do visível.

Através dos raios de luz que se cruzam dentro de nosso olho, a imagem viaja. Passa pelo humor vítreo. Afecta-se da alegria e da tristeza do olhar. Chega ao ponto cego. A inexistência de luz. Uma demonstração de que o que nos leva a ver não consegue enxergar, pois “o olho, por si mesmo, não é suficiente para tornar manifestas a nós as coisas coloridas” (LEBRUN, 1988, p. 21) - é necessária a luz. O olhar “é um jogo de luz na opacidade” (LACAN, 2008, p. 98). E “a obscuridade permanece um estado latente, a saber, a luz em potência de devir e de ser” (BAVCAR, 1994, p. 462).

Mas o ponto cego, ao mesmo tempo em que não permite o ver, leva ao ver, pois é dele que parte o nervo óptico. E é esse nervo que permite chegar ao cérebro as imagens e sinais que serão interpretados, decodificados e contemplados pelo sujeito que se permite ver. Contudo, “não se enxerga nada se não se está em condições de criar uma representação interior relativa às coisas que se percebem, deixando de arruiná-las, neste mesmo ato, por uma iluminação consumidora” (BAVCAR, 1994, p. 465).

Um gesto significativo: não basta termos a capacidade de enxergar, se não nos permitimos o ver. Para ver, temos de aceitar. Permitir que nossos olhos internos e externos abarquem, apalpem, acariciem, contemplem a imagem e o mundo diante de nós, o qual se apresenta em écrans diversos. Cabe a cada um, no seu olho invisível, dar sentido, significado, significância e potência ao visto pelo olho visível. Destarte, muitas vezes, no ato de ver, acontece a contemplação do visível/invisível. Ao contemplarmos, no visível, um outro visível, recolhemos o primeiro e lhe conferimos um sentido novo (CHAUÍ, 1994). Mais do que isso, reafirmamos nossa “convicção de que é possível ver o invisível, que o visível está povoado de invisíveis a ver e que, vidente, é aquele que enxerga no visível sinais invisíveis aos nossos olhos profanos” (CHAUÍ, 1988, p. 32).

No ato contemplativo, entre a visibilidade e a invisibilidade: as escolhas. Vemos o visto ou a novidade do ver. Muitas vezes, a necessidade de ver o já visto com outros olhos que não aqueles que já o viram. Ver com outro olhar. Um olhar mais expansivo, um olhar inquiridor e crítico. Que encontra defeitos para, mais uma vez, refazer o já feito. Um olhar que reclama e ensina que não é porque as coisas são como são, que permanecerão tal como

estão. Um olhar que vai além dos próprios limites que ele mesmo impôs. Que persegue o horizonte e se permite inventar horizontes. Um olhar sumidouro.

Ver com outro olhar o já visto nem sempre é tarefa fácil. Pois os olhos se acostumam e se esquecem de ver o diferente. Às vezes veem, sem nem mesmo enxergar. Veem porque assim quiseram ou imaginaram ser. Os olhos tecem tramas que os cegam, fantasias que os iludem, pois “a ilusão se contenta com pouco, tamanha é sua avidez: a menor representação rapidamente terá fornecido algum alimento – ainda que discreto, ainda que um simples detalhe” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 50).

Ver com outro olhar, é tarefa de desprendimento, de desassossego. É despir-se dos véus de Maya, desfazer-se da túnica de Nessus, nem que, para isso, se tenha de arrancar com as próprias mãos as cataratas que encobrem o olhar. Ver com outro olhar é lançar-se novamente ao caos da criação. Ver com outro olhar é permitir-se um ato de olhiciar. É descobrir que o que se vê é nítido, mas também é pouco.

Com que olhos vemos: crentes ou tautológicos? Simplesmente vemos ou vamos além daquilo que nos é permitido ver? Os olhos tautológicos são aqueles que passam de forma rasa sobre o visível. Os detalhes, o que está por baixo, escondido, presente, jacente, passa de forma despercebida. Sem darmos importância, seguimos, presumindo termos visto tudo e compreendido o visível.

Por outro lado, o olho crente quer mais. Não se contenta com o simples ver, “quer ultrapassar a questão, quer dirigir-se para além da cisão aberta pelo que nos olha no que vemos. Consiste em querer superar – imaginariamente – tanto o que vemos, quanto o que nos olha” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 40). Os olhos que creem buscam uma verdade “que não é nem rasa nem profunda, mas que se dá enquanto verdade superlativa e invocante, etérea mas autoritária” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 41). Os olhos que creem, são tiresianos, despem-se da própria cegueira do ver. Vão além da própria capacidade do enxergar. São olhos de Miguilim que, ao verem, descobrem outros mundos, outras terras, diferentes das já vistas e percorridas.

Miguilim olhou. Nem não podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãozinhos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo [...] (ROSA, 2001, p. 149).

Tontos. Cambaleantes. Inseguros. Hesitantes. Aflitos. Maravilhados. Assim ficamos perante o visto revisto, ao enxergarmos o invisível no visível e ao descobrirmos que o que “vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 29). E quando vemos o que está diante de nós, o que nos olha nos impõe um em, um entre, e “há apenas que se inquietar com o entre” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 77). Além disso,

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do ‘dom visual’ para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se o detentor. [...] É o momento em que o que vemos justamente começa a ser atingido pelo que nos olha. [...] É o momento em que se abre o antro escavado pelo que nos olha nos que vemos (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 77).

Todo olho traz consigo sua névoa. A menina percebe que nem todos os *expect-actores* da plateia deram-se conta do que está acontecendo no palco. Nem todos compreenderam o que seus olhos grandes estão refletindo e que seu olhar traz o reflexo de um pensar. A menina, calmamente, senta-se à beira do palco. Seus pés balançam, buscam uma trajetória ao vento. Seus olhos ficam na altura dos olhos dos *expect-actores*. Todos olham e são olhados ao mesmo tempo. A menina desafia:

- Fechem os olhos.

Quebra-se a quarta parede²⁰. A partir desse momento, tornam-se um só - ator e *expect-actor*. Ambos envoltos e fascinados pelo jogo da encenação e do espetáculo em si. Deixam-se levar, seguem o movimento do ir e vir teatral. Há uma apropriação do horizonte que se manifesta e está aí a exigência do “deixar-se levar” (SCHUCK; NEUENFELDT, 2009, p. 4). Ambos, a partir de então, sabem como os diálogos iniciam, mas não sabem e muito menos imaginam como irão terminar. Necessitam estar predispostos, conhecer as regras, as nuances, os movimentos corporais e a linguagem teatral, sem, “no entanto, haver a possibilidade de prever qualquer resultado enquanto ele [diálogo] está se efetivando” (SCHUCK;

²⁰ Quebrar a quarta parede representa, na linguagem teatral, a ocorrência de uma interlocução dialógica entre a plateia e o artista que está no palco representando. Conforme Bertola (2017), essa interação era muito comum nas representações teatrais da Grécia Antiga e, até mesmo, nas festas Dionisiacas, em que “a multidão reunida no *theatron* não era apenas *expect-actriz*, mas participava do ritual teatral. As pessoas colocavam-se nos mesmos patamares dos deuses e compartilhavam o conhecimento mitológico. [...] havia ocasiões em que a população, além de se divertir, participava ativamente das festividades, e, às vezes, até entrava numa espécie de transe” (s/p.).

NEUENFELDT, 2009, p. 7). Ambos precisam se arriscar e estar preparados para aceitar as consequências de tal risco, pois nem sempre se obtém o resultado que se almeja.

Ator e *expect-actor* compreendem, nesse momento, que o representar é um representar para alguém e que o próprio espaço fechado do palco e o espaço do jogo em cena, que nele se desenvolve, permitiram a queda dessa parede. Mas há que se deixar claro: “não é a falta de uma quarta parede, portanto, o que transformaria o jogo num espetáculo. Ao contrário, a abertura para o [*expect-actor*] contribuiu para formar o caráter fechado do jogo” (GADAMER, 2015, p. 163). Os [*expect-actores*] deixam-se levar, pois sabem que “apenas realizam o que é o jogo como tal” (GADAMER, 2015, p. 163).

Deixando-se levar, os *expect-actores* fecham seus olhos. O silêncio é quebrado por uma suave melodia dedilhada ao piano. A menina prossegue:

- Sintam. Deixem seus outros sentidos aflorarem. Distingam os aromas. Seus perfumes e de outrem. Degustem o paladar. Qual o gosto de suas salivas? Ouçam os ruídos. A respiração. Tateiem o espaço diante de vocês. A poltrona onde estão sentados: do que ela é feita? Tentem descobrir o material, a quentura de sua cor. Toquem suas roupas. Vocês se lembram de como elas são ou o que estão vestindo? Os mínimos detalhes de seus adornos? As feições de seu rosto? A textura de sua pele? Estão sentindo? “Devemos fechar os olhos para ver quando o ato de ver nos remete, nos abre a um vazio que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 31).

A música cessa e a menina convida:

- Abram os olhos. O ver também passa pelo sentir. O ver está “carregado de todas as gravidezes e de todas as mortes por vir” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 33). Abramos os olhos “para experimentar o que não vemos, o que não mais veremos – ou melhor, para experimentar o que não vemos com toda evidência (a evidência visível) não obstante nos olha como uma obra (uma obra visível) de perda” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 34).

Os *expect-actores* presentes na plateia já não mais reconhecem a menina; apenas o que ela pretende representar. Acompanham a cena e o diálogo. O *expect-actor* encontra-se envolvido de tal maneira, que é capaz de experienciar um conjunto de sentidos próprios daquele evento. O sentir-se envolvido permite que um dos *expect-actores* lance um princípio dialógico:

- Algo sempre escapa e se perde na contemplação do olhar. Sim, “ao ver alguma coisa, temos em geral a impressão de ganhar alguma coisa. Mas a modalidade do visível torna-se inelutável – ou seja, voltada a uma questão do ser - quando ver é sentir que algo inelutavelmente nos escapa, isto é: quando ver é perder. Tudo está aí” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 34).

A menina persiste:

- Sim. “Tudo que vemos aí está e nos fala diretamente como se fôramos nós mesmos” (GADAMER, 1985, p. 23). Portanto, admirem-se. E lembrem-se: “a admiração nasce do distanciamento, do olhar consciente de si que percebe, distingue e interpreta” (MOSÉ, 2012, p. 26).

O arauto pensa em interromper, mas sabe que o princípio dialógico é um atributo natural do homem (GADAMER, 2011). Aproxima-se calmamente da menina. Senta ao seu lado. Inicia um diálogo silencioso consigo mesmo. Continua contemplando. E, ao contemplar, compreende que entre a menina e a plateia houve uma abertura e que essa propiciou que o fio da conversa fluísse livremente e que os envolvidos buscassem o entendimento a fim de construírem uma compreensão comum do mundo, da arte e da vida (FAVERO, 2007).

Para além disso, o princípio dialógico que por ora presencia está oportunizando a transformação, uma vez que o diálogo é “um encontro e uma permuta de certa maneira de dois mundos, visões do mundo que se confrontam” (DOMINGUES, 2009, p. 5). O diálogo deixa marcas, pois “o que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (GADAMER, 2011, p. 247). Ainda, dentro de tais concepções, é oportuno salientar que:

Um dos pressupostos mais importantes de um diálogo é que os parceiros se encontrem desde o princípio abertos à possibilidade de transformação oriunda do diálogo. Se um dos dois já se encontra pronto e não se abre para o acontecimento dialógico, o que se tem é sempre ou o fracasso do diálogo em meio a discursos em si mesmo fechados, ou a supressão da lógica dialógica pela reformada de um processo monológico de doutrinação (CASANOVA, 2010, p. XV).

O arauto medita: só há diálogo quando dois têm algo a dizer um ao outro. E o diálogo só acontece a partir da fusão de horizontes que não permanecem isolados em si:

Aquele que não tem um horizonte é um homem que não vê suficientemente longe e que, por conseguinte, supervaloriza o que lhe está mais próximo. Ao contrário, ter horizontes significa não estar limitado ao que há de mais próximo, mas poder ver além disso. Aquele que tem horizontes sabe valorizar corretamente o significado de todas as coisas que pertencem ao horizonte, no que concerne a proximidade e distância, grandeza e pequenez (GADAMER, 2015, p. 400).

Uma última constatação, por parte do arauto:

[...] ou bem tento me colocar no horizonte de realização do que deve ser interpretado, sem que ao mesmo tempo consiga me livrar totalmente do horizonte que trago comigo, ou bem aquiesço ao horizonte incontornável que trago comigo e vejo-me então aparentemente condenado a falsificar de algum modo o que deve ser interpretado (CASANOVA, 2010, p. IX-X).

Voltemos à conversa. Ouçamos com atenção.

- Joan Miró poetizou que um pintor vê além de todas as estreitezas e que, na verdade, “[...] como flechas. O quadro é que nos olha” (MIRÓ, 1990, p. 135).

- Sim. O quadro nos olha, da mesma forma que o olhamos. E é nessa troca de olhares, que nos interpretamos, nos compreendemos e transformamos. Fundimos horizontes múltiplos: obra, artista e *expect-actor*. É nessa troca de olhares que compreendemos o mundo ao qual pertencemos. Essa troca nos confronta conosco mesmos e coloca diante de nossos olhos o nosso próprio mundo: o que “a obra de arte diz a alguém é certamente um encontro consigo mesmo” (GADAMER, 2011, p. 7).

Um dos *expect-actores*, que ouvia atentamente a menina, lembrou-se de que outrora havia lido algo referente à questão dos encontros. Então passou a participar da conversa:

- Li, certa vez, que todo encontro provoca mudanças, produz alguma diferença, e que sempre se sai diferente de cada um. Que não há como sair indiferente de um encontro, por mais dispensável ou insignificante que seja. Que um encontro pode ser bom ou mau. E aqui devemos compreender os termos bom e mau conforme a variação da potência do agir de um corpo em relação ao outro, ou de um corpo para com alguma coisa. Potência que pode ser alterada conforme os encontros experimentados. Num mau encontro ocorre o enfraquecimento, a ameaça, a diminuição, a decomposição ou, até mesmo, o comprometimento da potência em termos de agir e da força de seu existir. Já um bom encontro advém de afecções, alegrias, as quais são convenientes e possibilitam composições, aumentando, dessa forma, a potência do agir e da força de existir daquele que foi afectado.

Mas, há que se salientar que cada encontro mobiliza conexões que “intensificam a potência do pensar e do viver” (FERNANDES, 2007, p. 232).

A menina, aproveitando-se da deixa do *expect-actor*, menciona que devemos nos permitir encontros diversos com a arte e que um bom encontro artístico nos possibilita investir “nas sensibilidades em questão e transformá-las, transtorná-las, reinventá-las. É possibilidade de intensificar a força de existir, a potência de vida. De reinventar ao outro e a si mesma/o, de produzir-se outro, de produzir corpos outros” (ZANELLA, 2017, p. 54). A menina também salienta que:

O artista espera que sua produção provoque a audiência e a mobilize a produzir alguma resposta, preferencialmente de aceitação; espera que suas palavras reverberem e se afirmem com intensidade na tensa arena do diálogo infindável que conota e conecta os vários campos do conhecimento e esses com a própria vida (ZANELLA, 2017, p. 57).

Presente num dos camarotes mais baixos, uma *expect-atriz*, timidamente, contribui com a seguinte colocação:

- A arte nos toca. Ela nos provoca, mobiliza, sensibiliza a encontros e afecções que exigem um retorno, uma resposta. A arte faz-nos crescer para além de nós mesmos. Ela nos confronta de uma maneira enigmática e com uma familiaridade que, ao mesmo tempo, nos abala e nos desassossega do habitual. Ela “interessa para além da compreensão do mundo em que vivemos a fim de reinventá-lo, o que exige a reinvenção das relações com os outros e com nós mesmos/as” (ZANELLA, 2017, p. 58). Nesse sentido, a arte “não é apenas o ‘É isso que tu és!’ que ela descobre em um espanto alegre e terrível – ela também nos diz: ‘Tu precisas mudar a tua vida’” (GADAMER, 2011, p. 9).

Tu precisas mudar a tua vida. A nitidez de cada letra. As palavras ecoam pelo anfiteatro, ultrapassam suas paredes. Afectam os *expect-actores* e levam-nos a um pensar diferente do até então existente. Chegam às ruas e, mesmo na insurdescência da noite, os *expect-actores* que não conseguiram ingresso e que já formam a fila para a próxima sessão, põem-se a pensar no que a frase tem a dizer.

Findado o eco, o silêncio é quebrado.

- Todas as expressões de arte veem e dão-se a ver de modos divergentes dos nossos modos de ver e dar a ver. A arte “dá a ver, e ao mesmo tempo diz algo sobre o que significa

ver, nos convida a uma aprendizagem no sentido pelos sentidos, a redescobrir a realidade do visível e a espontaneidade do olhar” (PELLEJERO, 2013, p. 309).

- A arte quer nos lembrar de que não se trata simplesmente de aceitar ou recusar as aparências - o que nunca foi importante para ela -, “mas de interrogá-las, de ressignificá-las, de torná-las um objeto de desejo, de reflexão ou de crítica” (PELLEJERO, 2013, p. 309). Mais do que isso:

Pelo mesmo movimento, a arte nega ser apenas um meio emprestado do mundo real para visar às coisas prosaicas e solicita a colaboração do nosso olhar a tarefa (infinita) de articulação do real (colocando o problema de uma comunicação que não pressupõe natureza, ou razão ou língua comum). As suas imagens, portanto, são simplesmente a forma eminente dum regime que exigiria de nós um gesto iconoclasta radical, mas manifestação de um princípio crítico fundamental que, pelas formas singulares nas quais confronta com o visível, desafia as partilhas dadas do sensível, recusando qualquer distinção entre interpretar e transformar o mundo (PELLEJERO, 2013, p. 310).

O arauto olha para a menina e para a plateia. Todos estão pensativos perante a afirmação do *expect-actor* que, por sua vez, dá continuidade a seu pensar:

- A arte não representa nada. Mas não representar nada não significa, de maneira alguma, não dizer nada. “Muito ao contrário, é apenas no momento em que ultrapassamos a pressuposição de que a arte representa alguma coisa e de que podemos descobrir o que ela representa em um caminho que leva para além dela que encontramos efetivamente o que ela tem a dizer” (CASANOVA, 2010, p. XIV).

- E como sabemos o que a arte tem a nos dizer? Como compreender a mensagem que ela quer nos passar?

A menina pede calma. Sabe que a plateia está curiosa e ávida por respostas, mas sabe também que a melhor resposta é aquela que leva a uma nova pergunta.

- A arte depende de nós. Ela clama pela experiência estética do/a *expect-actor/actriz*. Necessita que ele/a tenha uma relação sensível e atenta ao que tem a dizer, a seus murmúrios; precisa que interprete seus significados, seus signos, sua linguagem. “Ela clama pelo encontro que a funda como potência de afecção, como fagulha a provocar respostas, quiçá potentes ao ponto de também virem a se configurar como fagulhas a inflamar a própria vida” (ZANELLA, 2017, p. 19). A obra de arte depende do intérprete “para recuperar a integridade que perde no instante em que se autonomiza do fazer artístico. E é só no decurso mesmo da interpretação que aquilo a ser interpretado apresenta a verdade que é sua” (CASANOVA,

2010, p. XVI). Ser *expect-actor* é, nesse sentido, “um exercício ao mesmo tempo crítico e criativo: o olhar avalia e sopesa, dá forma e faz sentido (ou deforma e problematiza)” (PELLEJERO, 2013, p. 311).

Contudo, o/a *expect-actor/a*, ao contemplar uma obra de arte ou ao aceitar o seu clamor, necessita atentar para o fato de que ela é fruto de um tempo, de um espaço e de um lugar e, como tal, necessita ser compreendida a partir desse tempo/espaço/lugar no qual foi culturalmente criada, construída, pensada (PILOTTO, 2008). É preciso considerar, também, que toda obra de arte, independentemente da linguagem, da forma e dos materiais com que é erigida, se ampara naquilo que o artista tinha disponível, no momento de sua criação, em termos de matérias “e de conhecimentos historicamente produzidos que condensam o desenvolvimento científico e tecnológico, ainda que a atividade criadora possa propor justamente a negação dessas condições e a afirmação de possibilidades outras” (ZANELLA, 2017, p. 48).

No momento em que a obra de arte nos leva a compreender suas singularidades a partir de um determinado contexto, ela também nos proporciona, a seus contemplantes, que nos inteiremos de tempos passados. E, da mesma forma, que compreendamos seu tempo presente e pensemos no futuro:

As obras de arte do presente funcionam como janelas que nos permitem vislumbrar utopias passadas. [...] essa concepção da arte como antecâmara do futuro, aprendemos a ver na arte um espelho de dupla face ou um ‘buraco negro’ que intensifica o tempo, concentrando-o em um agora diante de nossos olhos (BENJAMIN, 2019, p. 49).

- Mas como compreender uma obra de arte? Como saber a que tempo/espaço/lugar ela pertence? Sabemos que muitas obras de arte resistem ao tempo, mudam de lugar, são expostas ou inseridas em outros espaços que não aqueles aos quais pertenciam. Novamente pergunto: como compreender uma obra de arte a partir de seu tempo/espaço/lugar? – questiona um dos *expect-actores*, de forma contundente.

A menina reforça que, ao atentarmos para a temporalidade da obra de arte, compreendemos que “o ser propriamente dito de sua obra é aquilo que ela consegue dizer, e o que ela consegue dizer sempre se lança por princípio para além de toda limitação histórica” (GADAMER, 2011, p. 2). Além disso, é preciso observar que a obra de arte estabelece “uma tarefa para a compreensão e que também não se precisaria encontrar nela a sua origem histórica” (GADAMER, 2011, p. 2).

- Assim como a obra de arte, quem a contempla também está inserido em um determinado contexto. Na verdade, há uma confluência de tempos, espaços e lugares que devemos considerar no que tange à compreensão da arte. A contemplação se dará a partir do tempo/espaço/lugar em que o contemplante estiver inserido. Ocorrerá um encontro entre as singularidades inseridas num contexto da tradição e “é claro que essa tradição mesma é sem dúvida algo absolutamente vivo e extraordinariamente mutável” (BENJAMIN, 2019, p. 60).

-Mas o que é a tradição? O que é a consciência histórica de que tanto falas?

- Consciência histórica não é uma postura erudita especial ou condicionada pela visão do mundo, “mas sim uma espécie de instrumentação da espiritualidade de nossos sentidos que já determina por princípio nossa visão e nossa experiência da arte” (GADAMER, 1985, p. 22). Além do mais, é necessário salientar que “todo olhar que retorna à profundidade histórica de nosso presente aprofunda a consciência de nosso horizonte conceitual hoje já sedimentado em nós” (GADAMER, 2011, p. 15).

- “A consciência histórica é um modo de conhecimento de si” (GADAMER, 1998, p. 31). Munidos de uma consciência histórica, “descobrimos uma série de coisas, na medida em que deixamos a obra falar e em que lhe emprestamos nossa voz, [mas] dar voz a arte não significa outra coisa senão abrir novas possibilidades compreensivas que não põem fim ao jogo, mas o mobilizam cada vez mais” (CASANOVA, 2010, p. XVI). Ao darmos voz à obra de arte, ouvimos seus questionamentos.

- Mas, “que perguntas são afinal levantadas em uma obra de arte – e, com isto: que respostas da compreensão são disparadas em nós, e, em verdade, de um modo tal que, por fim, compreendemos a própria obra de arte como a resposta a tais perguntas?” (GADAMER, 2011, p. 133).

A pergunta fica suspensa no ar. Nesse instante, algo acontece. As luzes se apagam. O único som audível é o respirar descompassado de cada um. Uma inquietação e emoções outras começam a se apoderar dos corpos. Mesmo no escuro, a presença da menina no palco é perceptível. Dois facho de luzes se direcionam aos *expect-actores*, causando uma sensação de fotofobia. Quando os olhos se acostumam novamente com a luz, os *expect-actores* dão-se

conta de que são os próprios olhos da menina a brilharem. Como se fosse um protótipo robótico, a menina, através de seus olhos, projeta um texto para ser lido:

Com frequência, quando pousamos nosso olhar sobre uma imagem da arte, vem-nos a irrecusável sensação do paradoxo. O que nos atinge imediatamente e sem desvio traz a marca da perturbação, como uma evidência que fosse obscura. Enquanto o que nos parece claro e distinto não é, rapidamente o percebemos, senão o resultado de um longo desvio – uma mediação, um uso das palavras. No fundo, o paradoxo é banal. Acontece com todos. Podemos aceitá-lo, nos deixar levar por ele; podemos mesmo experimentar certo gozo em nos sentirmos alternadamente cativos e liberados nessa trama de saber e de não saber, de universal e de singular, de coisas que pedem uma denominação e coisas que nos deixam de boca aberta... Tudo isso diante de uma mesma superfície de quadro, de escultura, em que nada terá sido ocultado, em que tudo diante de nós terá sido, simplesmente, apresentado. Pode-se, ao contrário, ficar insatisfeito com esse paradoxo. Querer-se-á ir adiante, saber mais, representar-se de forma mais inteligível o que a imagem diante de nós parecia ainda ocultar. Poder-se-á então buscar o discurso que se proclama ele próprio enquanto saber sobre a arte, arqueologia das coisas esquecidas ou não percebidas nas obras desde sua criação, por mais antiga ou recente que seja (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 9).

Nem bem os *expect-actores* terminam de ler o texto e conseguem absorver ou compreender suas entrelinhas, imagens de obras de arte começam a ser projetadas. As mais diversas possíveis, de todos os movimentos artísticos: renascentista, cubista, dadaísta, barroco, impressionista, pontilista, modernos, contemporâneos etc. Os *expect-actores* ainda estão absortos nas imagens quando a menina comenta que “todas as imagens corporizam um modo de ver” (BERGER, 1972, p. 14). Por isso, questiona:

- Como compreender e ler uma obra de arte?

- Certa vez, diz uma das senhoras presentes na plateia, li em um livro que estava perdido na minha biblioteca que, para lermos ou compreendermos uma obra de arte, temos de conquistar a distância, pois, para ver, é necessário tê-la (MERLEAU-PONTY, 2013). Assim, fazer-se distante é tornar-se perto, próximo do que se pretende ver/compreender/conhecer. Trata-se, nesse caso, de conquistar uma “visibilidade que somos convidados a habitar” (CARBONE, 2019, p. 91). Somos convidados a atravessar o próprio olhar, perpassar suas margens, ir além daquilo que nos é possível ver. Não o “olhar que conduz para uma única direção, mas o olhar que amplia as leituras de mundo” (PILOTTO, 2008, p. 42). A senhora, a fim de complementar seu pensar, acrescenta:

A vista é aquilo que estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia; explicamos o mundo com palavras, mas as palavras nunca podem anular o facto de estarmos rodeados por ele. Ainda se não estabeleceu a relação entre o que vemos e o que sabemos. [...] Aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas. [...] Estamos sempre a ver a relação entre as coisas e nós próprios. A nossa visão está em constante atividade, sempre em movimento, sempre captando coisas num círculo à sua volta, constituindo aquilo que nos é presente, tal como somos (BERGER, 1972, 12-13).

Outro *expect-actor*, um pouco insatisfeito com a resposta da senhora, interrompe a fala e afirma:

- “Nada se vê naquilo que se olha. Ou, melhor, naquilo que você vê, você não vê o que você está olhando, o por que está olhando, à espera do que você está olhando: o invisível surgindo na visão” (ARASSE, 2019, p. 44). Por mais que eu saiba que tenho de ampliar o olhar, me manter a distância a fim de me aproximar do que pretendo ver, ainda não compreendi como posso ler uma obra de arte.

- Compreendo sua inquietude - responde a menina - mas diria que não se pode conceber a coisa percebida sem alguém que a perceba. E, além disso,

A coisa se apresenta àquele mesmo que a percebe como coisa em si, e ela apresenta o problema de um verdadeiro em-si-para-nós. Normalmente não nos damos conta disso porque nossa percepção, no contexto de nossas ocupações, se coloca sobre as coisas apenas o suficiente para reencontrar sua presença familiar, e não o bastante para redescobrir aquilo que aí se esconde de inumano. Mas a coisa nos ignora, ela repousa em si. Nós a veremos se colocarmos em suspenso nossas ocupações e a ela dirigirmos uma atenção metafísica e desinteressada (MERLEAU- PONTY, 2018, p. 372).

Nesse momento, o arauto se pronuncia:

- “Não se pode compreender sem querer compreender, isto é, sem dispor a dar ouvidos ao que foi dito” (GADAMER, 2011, p. 6). Compreender é dar-se à estraneidade. Ser estrangeiro de si mesmo. Ir em busca de compreensões outras. Alguém que compreende uma obra de arte acolhe-a na sua autocompreensão, onde a obra significa algo para ele. Como diz Gadamer (2015, p. 17): “Penso até que a realização efetiva da compreensão que abarca, desse modo, também a experiência da obra de arte ultrapassa todo o historicismo no âmbito da experiência estética”.

- Li esse autor também, interrompe a menina. E, se não me engano, ele também dizia que “a experiência da obra de arte sempre ultrapassa, de modo fundamental, todo horizonte subjetivo de interpretação, tanto o horizonte do artista quanto de quem recebe a obra” (GADAMER, 2015, p. 17). Mas, a fim de compreendermos uma obra de arte, precisamos

aprender a lê-la, pois, da mesma forma que ela nos impõe um tempo, nos olha e nos dá a ver, ela necessita de uma leitura, de uma decifração.

- Sem dúvida. Uma obra de arte nos proporciona uma leitura, um deciframento. Nós precisamos ler o todo que ela apresenta - o visível e o invisível. Precisamos soletrá-lo até que possamos lê-lo. “É preciso aprender que se tem inicialmente que soletrar cada obra de arte, depois aprender a ler e só depois começa-se a falar” (GADAMER, 1985, p. 73).

Do fundo da plateia, alguém se levanta. Até então parecia absorto em seus pensamentos, perdido em meio à toda discussão. E eis que resolve também participar do círculo dialógico:

Na leitura paramos, abandonamos a obviedade da continuação da leitura, precisamos retroceder porque um horizonte de expectativa manifestamente não se preencheu. Isto acontece como um choque. Nós retornamos. Nós lemos uma vez mais, corrigimos, alteramos o acento e modificamos tudo aquilo em relação ao que todos sabemos que ele é capaz de levar novamente à fala algo escrito ou impresso. Reconhecidamente, porém, uma obra de arte distingue-se pelo fato de, por meio do modo como é formada linguisticamente, ela mesma prescrever e comunicar ao ouvido como temos de ler, como temos de atribuir os acentos (GADAMER, 2011, p. 138-139).

- Portanto, a fim de ler uma obra de arte, de compreendê-la e decifrá-la, perante a sua presença temos de nos demorar. Olhá-la até não termos mais visão. Até pulverizarmos o olhar. Mas, para isso, precisamos adentrar a obra de arte e,

Quanto mais nos deixamos entrar na obra – demorando-nos – tanto mais expressiva, tanto mais múltipla, tanto mais rica ela nos parece. A essência da experiência do tempo da arte é que aprendemos a deter-nos. Esta é talvez a correspondência finita, a nossa medida, do que se chama de eternidade (GADAMER, 1985, p. 69).

Devemos nos colocar perante a obra de arte e nos demorar. Desejar compreender. Querer ler. Sem pressa ou afobação. Desver o já visto. Vagar por ela sem rumo ou intenção. Deixar que fale conosco, nos questione, nos leve a ver o que pretende que seja visto. Trazer para dentro de nós o seu mundo, as suas nuances, sutilezas, sentidos e potencialidades. Para ler ou compreender uma obra de arte, precisamos ter olhos grandes a fim de abarcarmos mundos outros.

O arauto deixa o palco a fim de se preparar para a próxima cena. A menina, por sua vez, levanta-se. Abandona a beirada do palco. Contempla a plateia que continua dialogando entre si. Na troca de olhares e ao longo do processo dialógico, muito aprendeu e muito

ensinou. Afasta-se. Recupera a sombra e as sombras das sombras que haviam ficado na escuridão. Agora percorrem outro caminho que não aquele de onde vieram. Os pés continuam a insistir em outro caminhar. Vira-se e, em um último gesto, na miríade dos olhos, um aparte de um poema serendipiano:

Eu já li que a arte retém o tempo
Pra mim, a arte dilui os segundos
Eu já li que a arte congela a imagem
Pra mim, a arte derrete a imagem
e acaricia a imaginação
Eu já li que a arte registra
Pra mim, a arte faz esquecer
Eu já li que a arte é um momento
Pra mim, na arte cabe uma vastidão
que nenhum momento sozinho suporta
Eu já li muito
Mas, sempre o que mais me toca
É arte que me lê
(ALINE LENZ²¹).

²¹ Por solicitação do autor desta tese, essa poesia foi escrita especialmente para contribuir nesta discussão teórica (2020).

7 2º ATO – NO MOVIMENTO DO IR E VIR, O JOGO E A ARTE

Figura 12 – Nas cartas da mão, o destino a sorrir

Artista: Paul Cézanne - Os Jogadores de Carta. 1890. Metropolitan Museum of Art



Fonte: <https://pt.wahooart.com/@/8XYPZ9-Paul-Cezanne-Os-jogadores-de-cart%C3%A3o>.

O cenário agora é outro. Rapidamente há um jogo de luzes em tons de azul que conferem à cena qualquer coisa de distante. Uma pesada cortina alaranjada desce do alto e fica drapeada em um canto. Algo na cena remete a um salão de jogos. Não se sabe o quê, mas talvez seja a fumaça dos cachimbos ou até mesmo os atores presentes no palco: todos homens. Ou talvez seja o próprio cenário, ou a disposição das mesas e cadeiras a exalar a reminiscência de um *boulevard* ou cabaré, onde a jogatina é admitida e possibilita que encontros aconteçam.

Não há clareza quanto ao contexto do espaço, do lugar ou, até mesmo, dos homens. Pode ser uma Paris da efervescente *Belle Époque* ou até mesmo uma Rússia bolchevique, onde o medo nos olhos do outro era frequente. Os *expect-actores*, a julgar pelos grossos casacos e chapéus que os atores vestem, remetem-se à época de inverno. Uma sensação bucólica perpassa as personagens e alguns demonstram ter terra em seus sapatos e mãos. Quem sabe estejam voltando da lida diária no campo e, nesse momento, não queiram mais do que uma distração, um esquecer-se dos problemas cotidianos, uma conversa fiada. Mas não. Estão compenetrados. Há um ar de mistério. Um misto de enigma e fascinação.

A plateia sente-se cativada, pois a cena, em si, “lança sobre [ela] um feitiço. [Que, por sua vez,] está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 2004, p. 13). E tal feitiço, que é maravilhoso, cativante e sedutor, convida a um segredo.

Singular ao jogo, o interesse que absorve o jogador, a beleza e/ou estranheza que arrebatava e solapa o expect-actor-jogador, não é mais do que a ocorrência de que o jogo apodera-se do jogador. [...] o jogado não precisa entrar no jogo, já que, acossado por ele, o jogador já penetrou em seus meandros, sendo absorvido muito antes pela configuração sempre fluida do jogar (SANTOS, 2013, p. 111).

Uma rápida movimentação. A compenetração é, por ora, quebrada e os homens conversam entre si e, aleatoriamente ou não, parceiros são escolhidos. Um jogo não pode ser forçado. Ele perde sua condição de jogo no momento em que o jogador é forçado a participar, pois “o jogo só existe quando os jogadores desejam jogar e jogam, ainda que seja o jogo mais absorvente, mais cansativo, na intenção de se divertir e de fugir de suas preocupações, ou seja, para se afastar da vida cotidiana” (CAILLOIS, 2017, p. 37). O autor reafirma em várias passagens que “O jogo só acontece se quisermos, quando quisermos e pelo tempo que quisermos. Nesse sentido, o jogo é uma atividade livre. É, além do mais, uma atividade incerta. A dúvida sobre o desenlace deve permanecer até o fim” (CAILLOIS, 2017, p. 39).

Não se sabe ao certo se são os jogadores que escolhem seus parceiros ou se é o próprio jogo que determina quem vai jogar. “Para ser jogado, ele [jogo] sempre exige a participação dos parceiros que o executam, os quais não conseguem se desconectar de sua subjetividade” (SCHUCK; NEUENFELDT, 2009, p. 12). O comportamento subjetivo dos jogadores deve-se à sua liberdade de criação ao jogar. Sua subjetividade nunca desaparece; está sempre presente em cada jogada e “permanece como que em concordância com as regras do jogo e ajudando ‘algo’ até então desconhecido a se desabrochar em si mesmo no jogador” (SCHUCK; NEUENFELDT, 2009, p. 12).

Estabelecidos os companheiros de jogo, as regras são definidas. São as regras, as ordens que “possibilitam o início, o desenvolvimento e o desfecho do jogo, na verdade, o jogo possui sua ordem própria. Tão própria que é perfeita no jogo” (QUIRINO, 2010, p. 6). As regras devem ser estabelecidas no início do jogo para que os jogadores tirem suas dúvidas, evitando, assim, possíveis confusões:

Todo jogo é um sistema de regras que definem o que é ou que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. Estas convenções são ao mesmo tempo arbitrárias, imperativas e inapeláveis. Não podem ser violadas sob nenhum pretexto, a menos que o jogo acabe no mesmo instante e este fato o destrua, pois a regra só é mantida pelo desejo de jogar, ou seja, pela vontade de respeitá-la. É preciso jogar o jogo ou então nem jogá-lo. Mas jogar o jogo é algo muito falado fora do contexto do jogo, e principalmente fora dele, em inúmeras ações e trocas às quais tentamos estender as convenções implícitas que se assemelham àquelas dos jogos (CAILLOIS, 2017, p. 19).

Entretanto, cabe esclarecer que as regras não são discutidas - “simplesmente se aplicam, e ponto final. O cumprimento das regras acaba tornando o jogo mais atrativo, sem a possibilidade de manipulação por algum dos parceiros. Ao pegarem as cartas na mão, eles estão como que entregues ao próprio jogo, em igualdade de condições” (SCHUCK; NEUENFELDT, 2009, p. 9).

Portanto, as regras do jogo apresentam-se em “uma ordem diversa da falibilidade da sociedade” (QUIRINO, 2010, p. 6). Regras são verdades inabaláveis, uma vez que são necessárias para a própria existência do jogo. “Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (HUIZINGA, 2004, p. 14). São as regras que tornam o jogo dúbio, já que existem e definem o jogo e o jogar.

Mas, muitas vezes, o jogador necessita reinventar-se “a fim de adequar-se a determinada situação que o jogo apresenta” (SANTOS, 2013, p. 105). A jogada que

porventura o jogador venha a fazer “não é um movimento exclusivo do jogador que a faz, antes é um movimento pertencente ao jogo” (QUIRINO, 2010, p. 7). É mediante as jogadas e o estabelecimento de regras que os jogadores se experimentam e experimentam o jogo.

Definidas e compreendidas as regras, tem início o jogo. Mas, antes que inicie de fato, é necessário advertir que, ao lançar seu feitiço, ao seduzir o jogador e este se deixar seduzir, o jogo torna-se envolvente. Quem dele participa não consegue se desvincular. De acordo com o movimento existente no jogo, o jogador deixa-se levar, pois a dinâmica do jogo envolve os que dele participam. E, em tal envolvimento, sabe-se que não são os jogadores que se sobressaem, mas sim o jogo, apesar de que um não existe sem o outro. “A relação que o jogador possui com o jogo é diferente da relação com outros objetos. Nesse sentido, não é possível mostrar o sentido do jogo independentemente do jogador e vice-versa, ou seja, não é possível objetificá-lo totalmente” (ALVES, 2010, p. 91).

Destarte, “todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo” (HUIZINGA, 2004, p. 11). Ainda, no que se refere à seriedade do jogo,

Se partirmos da perspectiva de quem joga, o jogo poderá ser definido como algo que não é sério, que possui apenas um caráter de diversão e entretenimento, e que, por isso, é que se joga, a fim de se distrair. Nesse sentido ao tomarmos a referência tradicional do que é sério, o jogo perderia sua finalidade. Ainda que o jogo fique sempre na esfera lúdica, seus fins são sempre sérios, não no sentido de ajuizado, controlado, mas no sentido de que o jogo é para valer, possuindo, portanto, uma referência própria para o que é sério (SANTOS, 2013, p. 109).

Portanto, a situação do jogo é totalmente envolvente na medida em que:

Ao ser iniciado, o jogo passa a ser um todo envolvente. Jogadores e jogadas entram numa relação de reciprocidade por conta do envolvimento, haja vista a natureza do jogo. O jogo se encontra nessa situação em que sua experiência situa aquele que está diante dela em um total envolvimento, tal que, a ideia proveniente da consciência, de que o sujeito é determinante, não se apresenta mais. O acontecimento da experiência do jogo é um todo que envolve ele próprio e aquele que a experimenta (QUIRINO, 2010, p. 7).

Também, há que se deixar claro que o sujeito do jogo não são os jogadores, mas o próprio jogo em si:

O jogo se joga e ponto final. Os jogadores estão sendo quase que absorvidos, isto é, participam enquanto contribuintes da possibilidade do jogo. É possível percebermos isso, aos buscarmos saber algo sobre determinado jogo em andamento. A primeira pergunta que normalmente se ouve é mais ou menos esta: ‘Quanto está o jogo?’. Percebemos que a pergunta refere-se ao jogo propriamente dito, em andamento no caso. Nunca, ou quase nunca, num primeiro momento, alguém costuma perguntar como os jogadores estão em seu domínio o jogo, ou algo assim. Há aí reconhecida implicitamente uma autonomia do próprio jogo (SCHUCK; NEUENFELDT, 2009, p. 8).

Dessa forma, o que percebemos é que o jogador “simplesmente ganha representação através dos que jogam o jogo” (GADAMER, 2015, p. 155). É no acontecimento do jogo que se dá o surgimento do jogador e não o contrário, pois “o jogador ao se colocar na esfera do jogar possibilita a irrupção do jogo. Antes de escolher jogar, o jogador já foi escolhido pelo jogo que se abre às suas possibilidades, ou seja, o jogo já se mostra em uma dinâmica própria de maneira que o jogador possa nele entrar” (SANTOS, 2013, p. 107).

Atração. O jogo atrai o jogador para si em uma cadência da qual ele não consegue se desvincular. O jogador não escolhe jogar. “O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo assenhora-se do jogador. [...] É o jogo que mantém o jogador a caminho, que o enreda no jogo e que o mantém nele” (GADAMER, 2015, p. 160).

Voltemos à cena. Os jogadores estão sentados em torno de uma pequena mesa que varia entre o branco e o azulado. Estão compenetrados, enfeitiçados, envolvidos, à espera de algum acontecer. Em um dos lados da mesa, no que fica de frente para a plateia, uma gaveta. Provavelmente baralhos e papéis de anotação são aí guardados. Com destreza, após um consentimento de olhares, alguém embaralha as cartas. Outro as corta. Um terceiro as distribui entre os jogadores. A sorte ou o azar estão lançados. O risco de igual maneira.

Como já dito, antes mesmo de ter sido dado início à jogada, o feitiço já tinha sido lançado. O próprio jogo passa a ser visto como um risco para os jogadores, pois, por causa dele, podem se tornar viciosos. “O atrativo que o jogo exerce sobre o jogador reside exatamente nesse risco” (GADAMER, 2015, p. 160). Jogo e vida: um constante arriscar-se. “O risco é algo que sempre determina o jogar, uma vez que, embora o jogador se disponha a realizar essa ou aquela jogada, nada garante que vá realizá-la e, que esta, por sua vez, se realizada, dará certo” (SANTOS, 2013, p. 110).

Alguns jogadores, de antemão, blefam. É no blefar da jogada que encontram, inventam imediatamente uma resposta “que é livre dentro dos limites das regras. Essa liberdade do jogador, esta margem concedida a sua ação essencial ao jogo, em parte, explica o prazer que desperta” (CAILLOIS, 2017, p. 39). E, no blefar, o jogador coloca a si e sua jogada em risco. Mas, é nesse instante que o jogador se autoexperimenta perante “a possibilidade de um comportamento que normalmente não deve ter” (SCHUCK; NEUENFELDT, 2009, p. 12).

Calmamente as cartas vão sendo agrupadas em leque nas mãos dos jogadores. Uma combinação de naipes, e a ordenação de números ou jogadas. Uma rápida olhada para as cartas da mão e para as que estão sobre a mesa. Um dos jogadores, o que está na vez, dá início à partida. Observa se a carta virada sobre a mesa lhe serve. Procura outra melhor no baralho. Rapidamente, pensa. Mentaliza jogadas futuras, numa ilusão esperançosa de que essas se concretizem. Guarda a carta recém-pescada. Escolhe outra a ser lançada ao próximo jogador.

Lentamente, o movimento do ir e vir das cartas a passarem de mão em mão. “Em cada mão de cartas é procurado um novo parceiro. Talvez esteja nisso o grande fascínio [do jogo]. O desastre acontece quando esse fascínio passa do jogo para a vida real” (POZENATO, 1995, p. 7). Na busca pela carta faltante, o perigo. Jogadas são formadas e, ao mesmo tempo, desfeitas ou perdidas. Jogadas são refeitas e, no revigorar-se do jogo, a repetição. O acontecimento espontâneo do próprio jogo em meio à repetição produz o novo, o inusitado. “Pelas mesmas jogadas nasce o diferente, não devendo perder de vista o fato de que, embora se repita uma jogada (ação) aparentemente igual às demais, a configuração fluida de sentidos por ela está sempre imbuída de um viço de novidade” (SANTOS, 2013, p. 105).

A concentração é plena. A respiração é quase audível e imbrica-se com a fumaça invisível dos cachimbos. A atmosfera farisca a silêncio, pois, “todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 2004, p. 11) e todo “jogo coloca uma tarefa ao homem que o joga” (GADAMER, 2015, p. 161). Uma forte tensão paira no ar a fazer-se perceptível na calma concentrada que emana dos jogadores que, por sua vez, estão imóveis, com olhares dirigidos para baixo. Braços sobre a mesa. Um escudo a impedir a visão do adversário. As mãos a protegerem as cartas.

Na frente da mesa, a ausência de um jogador. Sequer uma cadeira a demonstrar que ele existe. Mesmo que tenhamos a certeza de que “para que haja jogo não é absolutamente indispensável que outro participe efetivamente do jogo, mas é preciso que ali sempre haja um

outro elemento com o qual o jogador jogue e que, de si mesmo, responda com um contralance ao lance do jogador” (GADAMER, 2015, p. 159), o que terá acontecido ao quarto participante do jogo? Terá ele quebrado as regras? Será ele um desmancha-prazeres? (GADAMER, 2015) Ou um batoteiro? (HUIZINGA, 2004).

Provavelmente não, pois uma vez quebradas as regras, o jogo acaba. Finda-se o ciclo, quebra-se o feitiço e a vida real recomeça (HUIZINGA, 2004). E é desonroso abandonar ou interromper o jogo sem uma razão importante. “Quando adequado, [a jogada] é prolongada após acordo entre os adversários ou por decisão de um árbitro” (CAILLOIS, 2017, p. 38). Imaginemos que, por algum motivo, retirou-se do jogo, que teve de ser substituído, ou que no vazio reside o convite ao próprio *expect-actor*, para que também faça parte da partida de cartas.

O *expect-actor*, de braços cruzados, contempla o jogo. Na boca, um cachimbo. Talvez o tenha escolhido entre os tantos expostos em uma espécie de suporte na parede. Ou o tenha recolhido de sobre a mesa onde outro descansa, entre tragadas, junto com demais objetos. O *expect-actor*, privilegiadamente, sabe de cada jogada. Com seu olhar perscrutador percorre e, ao mesmo tempo, contempla o todo. Sabe de cada carta e quem a possui. Antevê jogada. Quase sabe o que se passa na mente do jogador. Acompanha. Talvez recrimine algum dos jogadores quando esse joga sobre a mesa a carta errada.

Também ele quer participar da jogatina? Ou talvez seja o juiz da disputa? “O juiz, aquele que deveria dar um dos limites do jogo, acaba em muitas situações torcendo junto: torna-se arrebatado pela bela jogada e fecha os olhos para variadas situações” (SANTOS, 2013, p. 112). Absorvidos e enfeitiçados pelo movimento do jogo, talvez os jogadores nem se deem conta da presença do *expect-actor*. Jogadores e *expect-actor* estão compenetrados à espera do próximo lance. No definir-se da jogada.

No movimento do ir e vir, o jogo se refaz. A sorte troca de mãos. Igualmente zanzaraneia o azar. Tudo é movimento, alternância, sucessão, associação, separação, inquietação, circulação. Um desassossego imperceptível. Uma mobilidade de cartas a circularem e, muitas vezes, a voltarem ao mesmo lugar. Nas mesmas mãos que as descartaram e que podem descartá-las novamente ou incluí-las em uma jogada que até então não existia. “O vaivém pertence tão essencialmente ao jogo que em sentido extremo torna impossível um jogar-para-si-somente” (GADAMER, 2015, p. 159). Ainda, conforme o autor:

O movimento que é jogo não possui nenhum alvo em que termine, mas renova-se em constante repetição. O movimento de vaivém é obviamente tão central para a determinação da essência do jogo que chega a ser indiferente quem ou o que executa esse movimento. O movimento do jogo como tal também é desprovido de substrato. É o jogo que é jogado ou que se desenrola como jogo; não há um sujeito fixo que esteja jogando ali. O jogo é a realização do movimento como tal (GADAMER, 2015, p. 157).

O automovimento é algo comum a todo e qualquer tipo de jogo. E, sem motivo ou finalidade, o vaivém do movimento realizado pelos jogadores repete-se quantas vezes for necessário ao longo da jogada. Trata-se de um movimento que se produz como que por si mesmo.

Faz parte do jogo o fato de que o movimento não somente não tem finalidade nem intenção, mas também que não exige esforço. Ele vai como que por si mesmo. A leveza do jogo, que não precisa necessariamente significar uma real falta de esforço, aludindo apenas para o fenômeno da ausência de tensão (*Angestrenghheit*), será experimentada subjetivamente como alívio. A estrutura ordenada do jogo faz com que o jogador se abandone a si mesmo, dispensando-o assim da tarefa da iniciativa que perfaz o verdadeiro esforço da existência. É o que aparece também no impulso espontâneo para a repetição, que surge no jogador e no contínuo renovar-se do jogo, que é o que cunha sua forma (GADAMER, 2015, p. 158).

Muitas vezes, é a própria razão do jogo que estabelece como se dará tal movimento ao “criar para si as metas às quais aspirará. Independente de quem joga, o que permanece é o movimento próprio de cada jogo que mantém sua identidade ao mesmo tempo que, sempre possível de ser realizado mais uma vez, se desdobra em infinita variedade” (PONTES, 2014, p. 65). É no movimento que o jogo ganha seu ser, sua essência, suas condições para existir enquanto jogo. “Ele se mantém no movimento pelo próprio movimento, isso por si já demonstra uma atividade que se dá para além dos limites de auto apresentação consciente do jogador” (GAMA, 2016, p. 88). Seu movimento lhe dá garantia não só de existir, mas também de se atualizar enquanto ordenação.

O jogo representa a si mesmo, ou seja, mostra suas regras, as tarefas aos jogadores, enfim, a dialética do jogo. É preciso salientar que, ao jogar, se forma um mundo fechado em si mesmo, ‘o mundo do jogo’; tanto é assim que só aquele que está jogando tem autoridade e competência para questionar o jogo. Quem se encontra de fora do jogo não vive o mundo do jogo, não tem a experiência do jogo (QUIRINO, 2010, p. 7)

Algo acontece. Um deambular do *expect-actor* em torno da mesa. Um rápido passar dos olhos por cima dos ombros dos jogadores. A quebra de um encanto. Os jogadores congelam seus mínimos gestos. O *expect-actor* é o próprio arauto. Como tal, não só viu o jogo, mas também participou do jogo em si, pois,

O [*expect-actor*], aquele que está vendo o jogo, não é um mero observador, um membro passivo das jogadas. O *expect-actor*, ao observar o jogo, não está passivo, mas é participante do jogo. O fato de expressar ou não opinião sobre algo do jogo é irrelevante, o destaque é que sendo *expect-actor*, ‘vai junto’ com o jogo. Para ele e o jogador, a ideia de jogo é alcançada. Ele tem a experiência do jogo (QUIRINO, 2010, p. 8).

Anulada a diferença entre jogador (ator) e *expect-actor*, visto que “a exigência de se ter em mente o jogo mesmo, no seu conteúdo de sentido, é igual para ambos” (GADAMER, 2015, p. 186), o arauto volta-se para a plateia. Conseguiu livrar-se das teias feiticeiras do jogo. Após observar, é hora de expor sua opinião.

O arauto, num primeiro momento, procura dar o significado etimológico da palavra jogo para, a partir de então, expressar sua essência e sua relação com a arte. Inicia comentando que jogo é uma palavra polissêmica e aparece, conforme Huizinga (2004), em diversas línguas. Em virtude disso, não é lícito afirmar que tal expressão apresente sempre as mesmas ideias. “Nem a palavra nem a noção tiveram origem num pensamento lógico ou científico, e sim na linguagem criadora, isto é, em inúmeras línguas, pois esse ato de ‘concepção’ foi efetuado por mais de uma vez” (HUIZINGA, 2004, p. 33).

Assim, na multiplicidade linguística, não há uma concepção única para jogo e, em cada uma das concepções, há um conceito, uma compreensão, uma relação com o jogo e o jogar. Na tentativa de uma interpretação etimológica, devemos levar em consideração e tomar como ponto de partida a noção de jogo em sua forma familiar, ou seja, naquilo que ele expressa na maior parte das palavras a ele referidas. Partindo desse pressuposto, temos o jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’ (HUIZINGA, 2004, p. 33).

Essa noção, conforme o autor, parece capaz de abranger tudo aquilo a que nos referimos como jogo e que esteja relacionado à capacidade de jogar dos animais, das crianças e dos adultos: “jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exposições de todo o gênero” (HUIZINGA, 2004, p. 33-34). Contudo, o autor nos alerta de que “a categoria geral de jogo não foi distinguida com idêntico rigor por todas as línguas, nem sempre sendo

sintetizada em uma única palavra” (HUIZINGA, 2004, p. 34). O jogo, embora presente em todos os povos e, muitas vezes, jogado de forma semelhante, difere em termos linguísticos.

Até é possível, conforme o autor, que uma determinada concepção de jogo, em uma determinada cultura, tenha conseguido de fato abranger todo o seu significado. Pode até ser que o jogo tenha adentrado primeiramente em uma cultura e tardiamente em outra. Entretanto, “há diversos indícios que mostram que a abstração de um conceito geral de jogo foi, em algumas culturas, tão tardia e secundária como foi primária e fundamental a função do jogo” (HUIZINGA, 2004, p. 34). Muitas vezes, dentro de uma mesma cultura, é possível encontrar várias palavras que se relacionam ao jogo. Como exemplo, o grego que possui três palavras diferentes para designar o jogo em geral, ou o sânscrito, em que conseguimos encontrar ao menos quatro raízes verbais que correspondem ao conceito jogo.

Devemos também levar em consideração a perspectiva de que a palavra jogo sugere “uma ideia de amplitude, de facilidade de movimento, uma liberdade útil, mas não excessiva, como quando falamos de jogo de uma engrenagem ou quando dizemos que um navio joga sua âncora. Essa amplitude torna possível uma indispensável mobilidade” (CAILLOIS, 2017, p. 19). Nesse sentido, é o próprio jogo que permite o funcionamento do mecanismo. O jogo tem uma determinada liberdade, sem exageros, que deve permanecer “no seio do próprio rigor, para que este adquira ou conserve sua eficácia” (CAILLOIS, 2017, p. 20). Destarte, para o autor, devemos ter em mente que o jogo combina limites, liberdade e invenção. Portanto, “o termo jogo designa não apenas a atividade específica por ele nomeada, mas também a totalidade das imagens, dos símbolos ou dos instrumentos necessários a essa atividade ou ao funcionamento de um conjunto complexo” (CAILLOIS, 2017, p. 17).

O arauto justifica que poderia ficar horas falando sobre as diferentes origens etimológicas da palavra jogo, pois, em um mundo babélico e poliglota, cada um tem sua concepção. Contudo, quer deixar claro que o conceito a ser aplicado, nesta tese, em relação à questão do apresentar-se da obra de arte, é o utilizado por Gadamer (2015), a saber, *spiel* (jogo). Além desse termo, também há a palavra *spielen* (jogar). E torna-se oportuno esclarecer a diferença entre o que está sendo expresso por tais palavras:

Elas não dizem a mesma coisa, portanto não podem ser traduzidas por opções intercambiáveis. Enquanto com a primeira Gadamer refere-se ao jogo em sua totalidade; com a segunda, ele designa uma parte que participa do movimento do todo do jogo, esta participação no jogo não necessariamente tem que se comportar como um sujeito, ou seja, esta parte não precisa necessariamente desempenhar uma atividade no interior do jogo, pode ser a mera participação num todo de relações que

culmina apenas numa autoapresentação do próprio jogo, ou seja, esta participação joga tendo metas ou não, i.é., sendo uma pedra, um animal ou um humano num ato apresentativo, os três elementos jogam por mais que joguem em sentidos diferentes, visto que se os dois últimos elementos do jogo podem jogar ativamente – impulsionar o movimento do jogo – o mesmo não acontece com o primeiro. Gadamer usa de dois termos para fazer menção àqueles que jogam, eles são os ‘jogantes’ (*‘spielenden’*) ou os jogador(es) (*‘spieler’*), não há uma diferença rigorosa entre tais usos, entretanto podemos perceber que com o primeiro Gadamer aponta para o caráter primário de ‘ser-jogado’ – de ser um *‘pathos’* – do comportamento do sujeito, e com o segundo, ele indica para o comportamento ativo do sujeito (PICOLI, 2014, p. 7).

Essa amplitude polissêmica em torno da etimologia do jogo pode ser constatada por meio dos diversos exemplos que Gadamer (2015) indica ao longo de sua obra, tais como: o jogo das ondas, o livre jogo dos membros, o jogo da imitação, o jogo de luzes, o jogo dos sons, o jogo dos disfarces, o jogo das reflexões, o jogo do desempenho social, o jogo do destino, o jogo das paixões. Mediante tais exemplos, quer nos tornar claro que “o variado uso deste conceito [...] endossa essa perspectiva universal jogo [...] e estamos falando de jogo em pleno sentido da palavra, e de suas formas mais primárias” (PICOLI, 2014, p. 4).

O arauto continua afirmando que “o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social” (HUIZINGA, 2004, p. 10). Temos que compreender o jogo dentro de um contexto cultural, embora esse seja mais antigo do que a própria cultura.

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida ‘comum’ (HUIZINGA, 2004, p. 6).

O jogo, de fato, é mais antigo que a própria cultura, pois “mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (HUIZINGA, 2004, p. 3). Portanto, não somente os homens, mas também os animais jogam/brincam entre si:

bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento (HUIZINGA, 2004, p. 3).

Outra questão importante é que o jogo é um “fenômeno que permeia toda e qualquer configuração fluida daquilo que emerge em um campo de mostração” (SANTOS, 2013, p.

104). O jogo, em si, não tem um porquê ou um para quê; joga-se por jogar. “O jogo não tem nenhum sentido já implícito, ou mesmo se vale de sentidos sedimentados em absoluto, mas este espaço descobre-se na medida em que o jogo mesmo instaura novos significados” (SANTOS, 2013, p. 105). Para os jogadores, ele possui um significado e um sentido em si mesmo. Mas, é importante enfatizar que “todo jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2004, p. 4) e que ele faz parte da vida:

O jogo penetra nas mais diversas esferas da vida humana, não só nas esferas engraçadas, lúdicas ou divertidas. Mas nas esferas ditas ‘sérias’ a presença do jogo é sentida, não por que haja um instrumento lúdico específico da religião, da política ou das relações sociais, por exemplo, mas por que todas essas dimensões são marcadas pela natureza do jogo. Não há um objeto tabuleiro ou um jogo de cartas para estas dimensões, o que ocorre é um envolvimento, uma pertença do ser humano nessas dimensões (QUIRINO, 2010, p. 4).

Contudo, ao mesmo tempo em que o jogo está presente na vida do homem, ele separa o espaço em relação ao que acontece na vida cotidiana. É uma espécie de intervalo e, nesse sentido, “é-lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente quotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade” (HUIZINGA, 2004, p. 23). O jogo acontece dentro de um isolamento e uma limitação e é jogado até o fim dentro de um espaço e de um tempo, sendo que, “de todo modo, o campo do jogo é um universo reservado, fechado, protegido, ou seja, um espaço puro” (CAILLOIS, 2017, p. 38). Entretanto, a qualquer momento, é possível a vida quotidiana reafirmar seus direitos, “seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto” (HUIZINGA, 2004, p. 24). É necessário deixar claro que uma das características do jogo é a de não ser vida corrente nem vida real - “pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida ‘real’ para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2004, p. 11).

O que percebemos é que, associada a essa capacidade de orientação própria do jogo, está a sua capacidade de ser autônomo. E “todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo” (HUIZINGA, 2004, p. 6). Portanto, o jogo é livre, mas acontece dentro de uma ordem e, mais que isso, ele “introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta ‘estraga o jogo’, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor” (HUIZINGA, 2004, p. 13).

O jogo lança um feitiço e enfeitiçados ficam os *expect-actores* presentes na plateia quando o arauto puxa, de um canto do palco, um pequeno *charriot*²² e, disposto sobre esse, um antigo projetor *Kodak Carousel*. Os jogadores interrompem por um momento o jogo. Olham para suas cartas. Veem, misturadas em meio aos naipes de paus, copas, espadas e ouro, pequenos slides. Entregam-nos ao arauto e voltam a jogar como se nada mais importasse. Estão novamente absortos ao jogo.

O arauto dispõe os slides no *carousel*. As luzes momentaneamente são apagadas e, na ribalta, um facho de luz ilumina, de baixo para cima, a mesa dos jogadores. Na parede escura, cenas começam a ser projetadas. Num efeito quase que psicodélico, uma interpõe-se à outra. São pinturas, fotografias, imagens diversas. Temos gravuras rupestres de Altamira, São Raimundo Nonato, Lascaux. Há as linhas nazdaquianas e seus imensos beija-flores. O estandarte de Ur e suas grandes batalhas; os afrescos de um toureiro desconhecido na Ilha de Creta; ou os papiros contando a histórias dos deuses egípcios.

Temos um misto de máscaras: Tutancâmon, Teotihuacán, e da tragédia e comédia do teatro grego e até mesmo de diversas tribos africanas. Estátuas: guardião alado neoassírio, Esfinge, totens da Ilha da Páscoa ou carrancas mineiras, e até dos infindáveis soldados do exército de terracota do imperador chinês Qin Shi Huangdi. Há os mosaicos bizantinos e os vitrais medievais ou até o manuscrito, produzido nas ilhas britânicas, denominado Evangelho de Lindsfarne. Há o dourado da arte islâmica e seus mil arabescos, o porcelanato azul e branco de uma China imperial. A tapeçaria persa de Ardabil ou a medieval de Bayeux e seu bordado de fino traçado multicolorido. Há uma túnica Inca e até mesmo o Códice Mixteca. Slides com representações do gótico medieval e do manuscrito contendo as “*mui* ricas horas do duque de Berry”.

Entre o barulhinho da passagem dos slides e a desenvoltura do *carousel* projetor a girar, passam as obras dos renascentistas: “O casal Arnolfini”, de Jan Van Eyck; “O Retábulo Portinari”, de Hugo Van Der Goes; o “Políptico de Santo Antônio”, de Piero della Francesca; a “Primavera”, de Sandro Boticelli; a “Mona Lisa”, de Leonardo Da Vinci, e seu sorriso enigmático. Temos o teto da Capela Cistina, de Michelangelo e “Os Jardins das Delícias”, de Hieronymus Bosch. Hobein e sua pintura anamórfica em “Os Embaixadores”. Temos o

²² Estrado praticável, montado sobre rodas, destinado a uma mutação rápida, parcial ou total da cena, podendo entrar pelos lados ou pelo fundo do palco (TEIXEIRA, 2005, p. 77).

barroco de Caravaggio ou de Aleijadinho. As gravuras em preto e branco de Francisco Goya e até mesmo a “Ronda Noturna”, de Rembrandt. Há pinturas Rjputani, de uma Índia mística, e quimonos japoneses. Há a perfeição e riqueza de detalhes em “Peregrinação à Ilha de Citera”, de Jean-Antoine Watteau e “Os Catadores”, de Jean-François Millet; a quebra de paradigmas, com o impressionismo de Claude Monet e suas ninfeias; o pontilhismo de Georges-Pierre Seurat em um passeio qualquer numa tarde de domingo; o cubismo de Pablo Picasso em “Guernica”; e o surrealismo de Salvador Dali na persistência da memória em que relógios parecem derreter-se, em meio a um tempo letárgico e putrefático, em passos de formiga.

Os *expect-actores* encantam-se com o colorido das obras de Franz Marc e Joan Miró; com a dinamicidade do ciclista de Umberto Boccioni; e com os pseudoaviões de Kasimir Malevich a voarem no espaço em branco, “a única cor verdadeira do infinito” (FARTHING, 2011, p. 403). Com o jogo de cores interpostas em linhas de tinta velozmente aplicadas de Jackson Pollock, em seus “Mastros Azuis: nº 11”, e os peixes mágicos de Paul Klee.

Entre um misto de encanto e estranheza, os *expect-actores* contemplam a projeção da obra “A Fonte”, de Marcel Duchamp, em forma de mictório a questionar e contestar a própria arte e o artista. Ainda vislumbram obras criadas a partir do lixo, a exemplo, “Ao sul do Calvário”, de Tomás Sánchez ou a “Vênus de Trapos”, de Michelangelo Pistoletto. E entram em contato com a arte performática, a videoarte, a arte digital ou urbana. Percebem, nesse instante, que é a forma a deformar-se e a deformidade a formar-se. É a quebra e a construção de novos paradigmas e conceitos artísticos. É a provocação. Uma “provocação que convoca o corpo. Com ele, o perceber, o sentir, o pensar” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 5). Provoca uma reflexão, pois o que é familiar “é subitamente abalado, e o sujeito obriga-se a refletir sobre isso. Para tanto, é necessário que mobilize suas formas de pensar e, ao fazê-lo, remodele seu entendimento de mundo, para acomodar o estranho de forma que ele venha a se tornar familiar” (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 35). E, em meio a tudo isso, eis que surge o questionamento que, por ora, não será respondido: o que é arte afinal?

Com o passeio artístico promovido pelo girar carrossélico - o barulho da troca de slides lembra um clavicórdio, cujo “efeito especial consiste em que o tom ecoa muito mais tempo do que a corda é tocada” (GADAMER, 1985, p. 37) -, os *expect-actores* alimentam seu olhar e dão-se conta da importância desse momento e de tudo o que a menina dos olhos grandes da cena anterior falara. A partir de então, se permitem abrir a porta do olhar para ver além, cada vez mais além do que estavam acostumados a ver. Passam a ter um “olhar

escavador de sentidos. [Um] olhar mais profundo e ao mesmo tempo sem pressa, ultrapassando o reconhecimento, o fim utilitário das imagens, e que se torna um leitor de signos” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8). Ao escavarem tal qual arqueólogos, constataam que:

Olhar, apreciar, uma imagem da linguagem da arte pede uma orientação aos olhos, de tal modo que todo o corpo possa ‘olhar’ sentindo, escutando, tateando, pensando. É uma tarefa que convoca o olhar sair de uma atitude passiva para mergulhar numa atitude ativa, interrogadora, atenta tanto as formas visuais da imagem como as conexões sociais e culturais que associamos a imagem (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9).

Através do olhar, sentiram que são capazes de focalizar a própria fratura das obras, suas miudezas, “percebendo as consistências das tintas empregadas, as superposições, as transparências e veladuras, a cor pura, as misturas prévias ou produzidas no ato de pintar, a economia de tons ou a exuberância, os contrastes violentos ou a proximidade de nuances [...]” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 14). Não só isso. Perceberam os fios, o traçar das linhas a formar desenhos, o emaranhado de arranjos, o volume, a maciez ou a aspereza das peças. Perceberam a luz, as sombras, o modelar, talhar, esculpir, cortar, dobrar, ferir, juntar, recortar, perfurar, repetir, modular, achatar ou dar volume à obra. Perceberam toda a destreza do artista e suas intenções em cada gesto, em cada cor, movimento, postura e de como a arte em si fala por si, mas na certeza de que “a arte não responde. Pergunta” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 5).

É a obra de arte, enquanto estrangeira, que nos concede o desejo; por isso, “em vez dela nos completar e satisfazer com a contemplação, ela nos questiona, nos esvazia de nós mesmos, destituindo-nos completamente de nosso poder de teorização e representação” (KONESKI, 2008, p. 27). O desejo, ao invés de satisfazer, faz desejar cada vez mais. “Desejar, aqui, é uma busca sem espera, sem retorno, porque se trata de responder a esta arte longe de um lugar seguro, longe da ‘clareira’ do ser” (KONESKI, 2008, p. 27).

Perante as obras, os *expect-actores* dão-se conta de que, para compreender o fenômeno arte, é preciso atentar para sua singularidade e historicidade (GADAMER, 2015). E que “todo aquele que faz a experiência da obra de arte acolhe em si a plenitude dessa experiência, e isto significa, acolhe-a no todo de sua autocompreensão, onde a obra significa algo para ele” (GADAMER, 2015, p. 17). Mais do que isso, a própria obra de arte só “ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta. O ‘sujeito’ da

experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte” (GADAMER, 2015, p. 155).

Ainda cabe enfatizar que “também a experiência da obra de arte ultrapassa todo historicismo no âmbito da experiência estética” (GADAMER, 2015, p. 17). Portanto, “a obra de arte já não pode mais ser lida dentro de movimentos estilísticos, nem procura mais descobrir o mundo, pois é o prolongamento do próprio artista, com sua subjetividade mergulhada nas ambiguidades e diversidades culturais do mundo contemporâneo” (SANTOS, 2013, p. 312).

O arauto continua a projetar imagens de obras de arte e aproveita para explicar que a arte tem seu jogo e que o “indivíduo, o [*expect-actor*] de uma obra de arte é afetado pela experiência de sentido que se abre pelo jogo (da obra), e isso, sempre destituído de qualquer critério ou aparato subjetivo, ao menos previamente, de controle sob essa coisa ou situação que se apresenta” (SANTOS, 2013, p. 105).

O jogo deve ser compreendido como fio condutor da explicação ontológica e, dentro de tal perspectiva, necessitamos ver essa questão como uma oposição ao significado subjetivo sustentado, sobretudo, por Kant e Schiller. Pois o que Gadamer (2015) quer nos dizer quando apregoa o jogo como fio condutor da explicação ontológica é que “devemos ‘libertar’ esse conceito da significação subjetiva. Parece, já no início, tratar-se de construir a base sobre a qual o conceito será abordado, buscando como que demarcar todo o emaranhado de ‘pré-conceitos’ que devem ser tratados com devido cuidado” (SCHUCK, 2007, p. 143).

O arauto questiona os *expect-actores*:

- Se pegarmos o jogo como fio condutor para uma compreensão do que seja a arte, é necessário nos perguntarmos: qual a relação entre o jogo e a arte? A arte pode ser vista como uma espécie de jogo?

Um *dos expect-actores*, ávido por participar da conversa, comenta:

- Li certa vez que, quando falamos do jogo no contexto da arte, estamos nos referindo à experiência, ou seja, ao experienciar que a arte nos proporciona. Portanto, “não nos referimos ao comportamento, nem ao estado de ânimo daquele que cria ou daquele que

desfruta do jogo e muito menos à liberdade de uma subjetividade que atua no jogo, mas ao modo de ser da própria obra de arte” (GADAMER, 2015, p. 154).

- Está certo. - Comenta o arauto, que, aproveitando a deixa, complementa:

- A arte enquanto jogo e o jogo como apresentação são conceitos que estão relacionados a todo o tipo de arte. Mas, devemos levá-los para dentro de um princípio processual ontológico do “ser que se apresenta, que se mostra e se exhibe enquanto aparência para um expect-actor, um intérprete, cuja compreensão só acontece nessa relação” (PONTES, 2014, p. 68). Dessa forma, o jogo da arte passa a ser a relação “entre aquilo que se apresenta e aquele que a compreende. Temos que jogar o jogo a fim de compreender o que nos diz uma obra de arte” (PONTES, 2014, p. 74).

O mesmo *expect-actor*, que havia se manifestado anteriormente, volta a comentar:

- “Todas as artes e os trabalhos artísticos, de alguma forma, se baseiam em jogos” (LAWN, 2011, p. 124). Seu verdadeiro ser não pode ser separado de sua representação, pois é nessa que surge a unidade e a identidade de uma configuração. Além do mais, a essência da obra de arte está justamente na dependência que ela tem de representar-se. Isso significa que, por mais mudança e desfiguração que “a representação venha a sofrer, continua sendo a mesma. O que perfaz a vinculabilidade de toda e qualquer representação é justamente o fato de conter ela mesma a referência para com a configuração e de se subordinar ao padrão de correção que se deriva daí” (GADAMER, 2015, p. 179).

Aliás, conforme Gadamer (2010), “é sempre válido o fato de a obra falar a cada vez de uma maneira particular, e, não obstante, de ela falar com a mesma obra naquilo que ela é, mesmo em encontros repetidos e variados com esta mesma obra” (p. 170). Sua identidade hermenêutica se mostrará mais profunda na medida em que ela se mantiver tendo sempre o que dizer a partir do que dela compreendermos.

O fato de existir algo a ser compreendido mostra uma exigência que a própria obra coloca e espera ser elaborada. Essa demanda pode ser respondida por aquele que assume como exigência, dando sua própria resposta que é composta ativamente, pois o expect-actor é copartícipe do jogo, e nesse pertencimento as coisas ganham sentidos, mas estes jamais são definitivos (GAMA, 2016, p. 91).

O arauto retoma sua explicação e comenta que a arte aparece como jogo criativo na medida em que atualiza a condição existencial de uma abertura perante a possibilidade, pois,

Com sua capacidade de plasmar âmbitos de significação, a arte fornece ao ser humano o modelo de seu meio ambiente autêntico, constituído, não por coisas, mas por campos de possibilidades. Toda arte é um jogo e, em si mesmo, o gesto lúdico simboliza o contato originário entre o ser humano e a realidade. Na trama infinita e gratuita dos possíveis, emoção e forma respondem pelo todo significativo e verdadeiro que a lúcida mentira da arte possibilita. Toda arte é uma seleção da verdade que está na própria realidade, ou melhor, é uma des-construção do ‘real’ para elevar o ‘irreal’ a um poder afirmativo mais alto. Plasmando âmbitos de realidade, instaurando mundos possíveis, a obra de arte restitui aquela unidade originária do existir, aquela contínua intimidade com o múltiplo que caracteriza a experiência do estar vivo (SILVA, 2009, p. 101).

O que constataremos é que o princípio do jogo na arte está na própria criação da obra de arte. Primeiramente, na escolha do material, que, em si, já traz o gene da criação. “Eis aqui um compensado, sobre o qual fixei pedaços de madeira para trabalhar. Depois que fica sujo, é o momento de atacar; isso me dá as formas” (MIRÓ, 1990, p. 158). Destarte,

A escolha do material e a formulação do tema escolhido não surgem do livre-arbítrio do artista e nem são uma mera expressão de sua interioridade. Antes, o artista dirige-se a espíritos já preparados e, para isso, escolhe o que promete causar-lhes efeito. Ele próprio encontra-se em meio as mesmas tradições do público a que se dirige e ao qual se congrega [...] A invenção livre do poeta é representação de uma verdade comum que vincula também o poeta (GADAMER, 2015, p. 192).

Feita a seleção do material, tal quais os parceiros escolhem com quem vão jogar, pacientemente o artista espera a matéria falar. Espera ela dizer o que deseja ser e que forma quer tomar, diferente daquela que possui até então. “Isto é um pedaço de porta de Montroig, uma porta velha. Vai dar algo, mas ainda não sei o quê. Como esta prancha: encontrei-a assim, com estas manchas cor-de-laranja. Ainda nem a toquei; agora é que o trabalho vai começar” (MIRÓ, 1990, p. 158). É no vir a ser das coisas que um mictório se transforma em uma fonte (Marcel Ducham - A Fonte); que uma tela em branco ganha seu colorido ou apenas um quadrado branco (Kazimir Malevich - Quadrado branco sobre fundo branco); que lixo se transforma em obra de arte (Vik Muniz); e que um emaranhado de fios se transforma em dragões (Judy Pfaff). Além de que,

Artistas – poetas fazem da vontade da matéria um conduto da visualidade, forma e matéria conjugadas, interdependentes aos desejos e intencionalidades do artista. A intenção então domina a matéria, com persistência, com cuidado, com apuramento técnico. A matéria deixa de ser simplesmente matéria, se tornando signo que carrega em si mesma a potência da materialidade. Bordados, cabelos, sementes de urucum, letras de alumínio deixam de ser matérias ali presentes, para serem ideias e sensações, convites de aproximação ou de afastamento, brincando e iludindo nossas próprias percepções. A materialidade se dobra ao feitiço do artista que encontra nela singularidades especiais camufladas sobre sua aparência (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 14).

A matéria deixa-se enfeitiçar pelo artista, mas, da mesma forma, o artista deixa-se enfeitiçar pela matéria. Ele se entrega de corpo e alma à matéria até lhe dar uma forma que

não aquela que possui. Torna-se ele a obra em si, de tal maneira a não se conseguir mais separar o que é obra e artista, mas sabendo-se que cada qual tem sua subjetividade, seu modo de existir. Joan Miró, ao ser questionado sobre sua relação com suas obras e sua forma criativa, é taxativo:

Isso mesmo, com minhas mãos. Você viu os pincéis que uso! Tenho, sim, alguns pincéis pequenos, de pelo de marta, pois às vezes faço coisas muito finas, mas sempre em relação com traços brutais. Com a revolta, que se torna cada vez mais forte, tenho necessidade de manipular. Sim, manipular é a palavra exata. Quando faço lito, deito no chão, enfio as mãos na tinta. Fico todo sujo. Adoro ficar assim lambuzado. Não posso trabalhar vestido como estou agora. Desço para o ateliê com uns sapatos velhos, cheios de manchas, de tinta. Eles parecem um quadro, e a roupa de trabalho é toda salpicada de tinta. Preciso meter as ‘patas’ nas tintas, nas cores, ou no que quer que seja (MIRÓ, 1990, p. 178).

O arauto explica aos *expect-actores* que há duas questões de extrema relevância na fala de Miró. A primeira delas é a de que o artista criador necessita conhecer e estudar o seu corpo - mãos, audição, emoção, gestos, movimentos -, se deseja jogar. Necessita realizar sucessivas experimentações com o objeto de seu trabalho, para que esse objeto dê conta de todas as possibilidades, pois, caso contrário, “o receptor perspicaz saberá ler perfeitamente, ou intuir que ele não é um artista de dimensão, mas um homem ou uma mulher usando da arte para resolver seus problemas existenciais, afetivos, mentais, carências, etc” (FORTUNA, 2002, p. 119).

O segundo aspecto é o ateliê. Nele, o artista é enfeitiçado, fica absorvido em um mundo que não aquele que frequenta e que está visível e vivo fora daí. O artista faz desse, seu espaço sagrado, tornando-o proibido, isolado, fechado, a ponto de despertar sobre ele uma magia e mexer com a imaginação de quem a ele é vedada passagem. É no ateliê que o artista encontra seus materiais, ferramentas e objetos que só quem ali cria sabe manusear. No ateliê, as regras do artista. Regras que ele mesmo necessita seguir a fim de que possa criar, pois ali que encontra as condições necessárias para criar sua obra e “cada artista tem um modo peculiar de construir seu processo de criação” (FORTUNA, 2002, p. 64).

Mas, acima de tudo, ao criar, o artista procura justamente regras que lhe tragam o inusitado, o diferente e o diferenciado, o novo. Sempre o novo, mesmo que venha a partir do já existente. A obra de arte necessita ser criada como algo “nunca visto, segundo regras jamais concebidas; isto é arte: criar algo modelar, sem fabricar o meramente regulamentado. Nisto o destino da arte como a criação do gênio não deve jamais separar-se realmente da congenialidade do fruidor. Ambos são um jogo livre” (GADAMER, 1985, p. 36).

No que concerne à liberdade da obra de arte, ela não se encontra precisamente no seu caráter impulsivo, no seu espanto, no seu ineditismo, mas sim, no “sopro de liberdade que adere a sua formação” (GADAMER, 2010, p. 51). Está no seu movimento. E é justamente no ateliê do artista que acontecem os múltiplos movimentos do criar, pois o artista modela, molda, torce e distorce, acaricia, esfrega, dobra e desdobra. Ele experimenta em gestos “movidos pelo lápis no papel, a tinta na tela, a goiva na madeira, o buril no metal, o ferro quente no plástico, o dedo na areia, a pressão ou a delicadeza no barro, a tesoura desenhante” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 11). E, ao experimentar, o artista vai deixando sua marca, suas digitais, seu olhar, seu perfeccionismo, sua intencionalidade, seus signos.

Mas, à medida que a obra de arte vai ficando pronta, ela vai adquirindo uma identidade, uma marca, uma intencionalidade, um signo próprio que só ela é capaz de revelar. E, mesmo que fizermos os mais variados exames papiloscópicos, seremos incapazes de encontrar os genes do criador. Mas, é preciso deixar claro que a obra de arte também possui um movimento e necessita do *expect-actor* para ser compreendida, e que “o processo de compreensão exige certo entregar-se à situação, de modo semelhante ao que acontece no jogo” (SCHUCK, 2007, p. 148).

Nesse instante o arauto para. Observa. Alguns *expect-actores* parecem distantes, pensativos. Outros conversam entre si, buscando compreender o que está sendo dito. Mas há também os que, com um leve aceno de suas cabeças, parecem concordar com a explicação. Eis que um deles levanta a mão:

- Se uma das características do jogo é o movimento, um constante ir e vir que lhe dá um aspecto de refazer, e se esse ir e vir não propicia verificar o início e o término de uma criação, como conseguimos visualizar o movimento em uma obra de arte?

O arauto respira e dá prosseguimento à sua explicação:

- Temos que ver a criação como um movimento de travessia, um há-de-vir e um vir-a-ser (FORTUNA, 2002), pois a obra de arte nunca está acabada. Ela é da alçada do inacabamento. Ela traz em si o movimento. “Todas as artes têm movimento. O que difere é a peculiaridade do movimento de cada uma” (FORTUNA, 2002, p. 140). Há movimentos rápidos, lentos, lineares, circulares, monocórdios, verticais, horizontais, diagonais, centrais. Há movimentos implícitos e explícitos. Há movimentos visíveis e invisíveis. Movimentos que trazem em si a criação, a construção, a invenção.

Tal qual um jogo de armar, um quebra-cabeça, a arte recria a matéria oferecida pelo mundo da natureza e da cultura. Neste vir-a-ser, vários caminhos são percorridos, várias soluções são experimentadas, hipóteses são testadas. Nesse jogo as regras são inventadas enquanto se joga e por quem joga. A arte é ‘um tal fazer que enquanto faz inventa o por fazer e o modo de fazer’ (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 11).

No jogo do fazer/construir da criação artística, “somos conduzidos e ficamos à mercê da imaginação criadora que busca o ‘depois’, a mudança do que é para o que será” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 11). E, em meio ao processo criativo, a obra vai ganhando vida, vai se tornando independente de seu criador, pois a obra de arte, assim como o jogo, é o sujeito da jogada. Mas eis que de todo o sempre, a obra não pode ficar trancafiada no ateliê, entre os achados do artista. Ela necessita ser exposta ao público, uma vez que só existe a partir do momento em que entrar em contato com um *expect-actor*. “Uma obra de arte nunca é uma coisa em si, fora da realidade humana; ela sempre requer uma interação com um *expect-actor*. Descobrimos o significado de uma obra de arte, mas também lhe doamos um significado” (SILVA, 2009, p. 99).

Devemos levar em consideração que o jogo da arte lança seu encantamento a ponto de envolver aquilo que a obra apresenta e aquele que a interpreta. Assim, “o *expect-actor* é notadamente mais que um mero observador que vê o que se passa diante de si; ele é, como alguém que ‘participa’ do jogo, uma parte dele” (GADAMER, 1985, p. 40).

Eis que, atçada pelos demais *expect-actores* participantes, uma adolescente de longas tranças e uniforme escolar resolve perguntar:

- Como compreender o que uma obra de arte tem a me dizer? “Que perguntas são afinal levantadas em uma obra de arte – e, com isto: que respostas da compreensão são disparadas em nós, e, em verdade, de um modo tal que, por fim, compreendemos a própria obra de arte como resposta a tais perguntas?” (GADAMER, 2010, p. 134).

O arauto e a plateia ficam estupefatos perante tal questionamento. Sem dúvida, essa é uma pergunta que necessita de uma reflexão contundente, pois, de fato, a compreensão do *expect-actor* é que dá validade ao movimento imposto pela obra. E mais, o caminho da compreensão como caminho de busca de sentido exige “a capacidade de fazer perguntas adequadas, já que a própria pergunta, nascida dos preconceitos frente ao objeto da investigação, define o horizonte das possíveis respostas, ou seja, o possível sentido da experiência” (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 41).

O arauto, após um breve pensar, responde:

- Primeiramente, precisamos estar abertos ao que a obra tem a nos dizer, pois “na arte, toda e qualquer relação com a obra sempre envolve necessariamente um processo interpretativo no interior do qual o que está a cada vez em jogo é determinar o que a obra tem efetivamente a nos dizer” (CASANOVA, 2010, p. IX). Também devemos levar em conta que tanto o artista quanto a obra e os *expect-actores* trazem consigo um horizonte próprio e único. Um horizonte da história e da linguagem, que, por princípio, o homem não consegue dominar (FLIKINGER; NEUSER, 1994). Ademais, na tentativa de compreender o horizonte que a obra de arte comporta, o *expect-actor* necessita se colocar no horizonte de realização do que deve ser interpretado, sem se livrar totalmente do horizonte que traz consigo. Ele necessita entender que:

O ato de compreensão exige, por parte do sujeito conhecedor, sua disposição de se entregar a estes horizontes e, se for necessário, corrigir seus próprios preconceitos. Em vez de dominar, na qualidade do sujeito conhecedor, o processo de conhecimento, o homem experimenta a si mesmo expondo-se ao risco de perder sua auto-certeza e o chão firme de seu saber (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 40).

- Mas como saber o que a obra de arte tem a nos dizer se cada um de nós possui um horizonte compreensivo?

O arauto, após um leve pensar, explica:

A arte é um signo completamente encharcado de outros signos repletos de significação – isso é chamado de *signagem* - que propõem um desnudamento, um desvendamento. São espécies de enigmas que se emaranham no fundo do oceano, como um *iceberg*. O que vemos é a mera expressão desse ‘corpo maior escondido’, que apela, precisa e carece ser desvelado (FORTUNA, 2002, p. 37).

O jogo da arte consiste justamente na relação entre o artista, a obra de arte e o *expect-actor*. Um jogo que perpassa a questão do olhar que não é término, mas princípio de tudo. Um olhar que, muitas vezes, vem “acoplado ao coração” (FORTUNA, 2002). A obra em si é um iceberg. Ela se revela aos poucos para quem lhe dirige o olhar. A cada um que a olha, uma parte é revelada. Como no iceberg, algo sempre fica submerso, escondido, oculto, encoberto, obscuro, secreto. E o encanto da arte está justamente no desconhecido, no enigmático. Se de todo se revelar, tal qual o iceberg, é sinal que está a se desmanchar, a deixar de ser aquilo a que se propõe para se perder na imensidão. Nesse sentido,

Todos sabemos o que se passa conosco diante de uma obra de arte: por mais detalhada e sagaz que seja a descrição da obra em questão, enquanto objeto ela não satisfará jamais, ou melhor dito, nunca esgotará os possíveis sentidos do ser da obra experienciada. Muito pelo contrário, a caracterização mais perfeita de uma tal obra dá-nos, antes, a impressão de encobrir o cerne que nela nos fascina, ao invés de revelá-lo (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 50-51).

Além do mais, temos de ter em mente que, a cada novo encontro que realizamos com a obra de arte, acontece um novo encontro. Podemos mil vezes olhar uma obra, mas nas mil vezes a olharemos com um olhar diferente. Perceberemos detalhes que até então não tínhamos visto, ou que não tinham se revelado a nós, porque não quiseram dialogar conosco. A cada novo encontro, há a produção de novos resultados, uma vez que “se abre o leque de possibilidades de sentidos em jogo na negociação experimentada quando o que eu já sabia, pensava ou compreendia se depara com o que eu ainda não sabia, não tinha pensado ou não havia compreendido” (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 30). O que percebemos, então, é que a obra de arte se torna um campo instável, em permanente movimento, dependente dos arranjos e conexões que o *expect-actor* com ela realiza.

Por fim, o arauto menciona que no jogo da arte devemos levar em consideração que ela possui sempre uma mensagem ambígua, “uma pluralidade de significados que coexistem num único significante [...]. Esta ambiguidade torna-se hoje um fim explícito da obra, um valor a realizar de preferência a qualquer outro” (UMBERTO ECO; MORAIS, 2002, p. 44). Mas, para compreendermos tal significado, precisamos ser receptivos. Devemos nos propiciar alcançar o horizonte da obra de arte, mesmo que se afaste toda vez que nos aproximamos dele, pois, a cada aproximação, há o encontro com uma nova descoberta, diferente daquela que tínhamos feito anteriormente.

Devemos permitir que a obra mostre sua atualidade²³ de forma a compreendermos que os mesmos desenhos pré-históricos se realizam, hoje, nas fachadas e muros da cidade, com outras tintas e coloridos que não os de outrora. Que as curvas de Antonio Gaudí e Oscar Niemeyer continuam mais extemporâneas do que nunca. Que os autorretratos dos artistas se encontram em cada *selfie* momentânea e passageira, repletas de sorrisos enigmáticos à Mona

²³ A linguagem da arte, o fato de sua fala alcançar a própria autocompreensão de cada um – e ela faz isso como uma arte respectivamente atual e por meio de sua própria atualidade. Sim, precisamente a sua atualidade deixa a obra ganhar voz. Tudo depende do modo como algo é dito. Isso não significa, contudo, que as pessoas refletem nesse caso sobre os meios do dizer. Ao contrário – quanto mais convincentemente algo é dito, tanto mais óbvia e natural parece a unicidade e a singularidade desse enunciado, isto é, tanto mais ele concentra aquele que é interpelado naquilo que lhe é dito aí, impedindo-lhe no fundo de passar para uma diferenciação estética distanciada (GADAMER, 2010, p. 7).

Lisa (Leonardo da Vinci). Que as brincadeiras infantis de Peter Bruguel continuam presentes, pois as crianças costumam jogar, brincar com o tempo (HERÁCLITO, 2012). Que a “Pequena Bailarina de 14 anos”, de Edgar Degas, ao fazer de seu corpo um instrumento musical, se mantém estática em pleno movimento perante tantas assonâncias e dissonâncias da vida. Que “O beijo”, de Gustav Klimt, é “um abraço entre almas, é flor que dá em terras de carinho” (DOEDERLEIN, 2017, p. 200), é a essência do amor, o resumo do infinito. Que o “Abraço”, de Romero Brito, em qualquer tempo ou cultura é “o golpe mais efetivo contra a saudade e [o gesto mais singelo] de encostar um coração no outro” (DOEDERLEIN, 2017, p. 180). Que o “Três de Maio”, de Francisco Goya, representa a intolerância e os tantos fuzilamentos da contemporaneidade. Que a dicotomia “Guerra e Paz”, de Cândido Portinari ou Liév Tolstói, é implacável. E que “O grito”, de Edvard Munch, continua trancado na garganta a representar “o medo intolerável de perder a razão” (STRICKLAND, 2001, p. 123).

Enfim, precisamos compreender que arte é “uma forma de gritar para o mundo o que a gente sente quando o mundo grita com a gente” (DOEDERLEIN, 2017, p. 152). Compreender que a arte não procura arquétipos, mas sim o que há de mais cotidiano. Que a obra de arte joga conosco. E que todos nós devemos permitir que tal jogo nos leve. Sem um porquê ou para quê. Temos apenas de nos deixar levar. E precisamos sentir: calafrio, espanto, arrepio na espinha, encantamento, estranheza, desconforto, respiração alterada, prazer, coração acelerado, alegria, tristeza. Basta sentir. Tocar e sermos tocados. Precisamos perceber que fomos afetados pela obra e que ela tem algo a nos dizer.

O arauto volta a observar a partida que está por terminar. Os jogadores já estão a se despedir. Já é tarde da noite e necessitam retornar a suas casas, a suas famílias. Alguns levam o dinheiro que ganharam na jogatina. Outros levam dívidas ou os bolsos mais vazios do que podiam imaginar. Alguns parceiros jogaram apenas por distração, pois sabem que, realmente, no jogo, o azar e a sorte andam de mãos dadas. E nunca é bom desafiar a sorte, pois não se sabe quando, em um piparote, ela vai nos abandonar. O arauto é o último a sair de cena, mas, antes de abandonar o palco, recita:

Neste mundo, só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral em inocência eternamente igual. E, assim como brincam o artista e a criança, assim brinca também o fogo eternamente ativo, constroem e destroem com inocência, e esse jogo joga-o *aiôn* consigo mesmo (NIETZSCHE, 1987, p. 49).

8 3º ATO – A AUTOPOIESE DA ARTE

Figura 13 – Frida: conte-me teus segredos e te direi o que é a arte

Artista: Frida KAHLO - Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor/1940 Harry Ranson Humanities Research Center Art Collections Texas, Estados Unidos



Fonte: <https://saiacomarte.com/obra/autorretrato-2/>.

Novamente o cenário se modifica. Agora é extremamente colorido e iluminado. Luzes em tons fortes e marcantes remetem à alegria e à festividade. Na beira do palco, caveiras de açúcar. Muitas delas iluminadas por dentro, a deixar marcas em seus sorrisos ainda existentes, com uma “eterna expressão adocicada de felicidade” (HAGHENBECK, 2019, p. 10). Estão tatuadas como se vivas estivessem. Em cada lado do palco, bonecos de Judas em papel machê. Figuras de quase seis metros de altura, gesticulando entre si como se entretidas conversassem. Portam em suas mãos uma faixa com letras coloridas, tal qual um arco-íris embriagado de um mescal vaporoso, com o seguinte dizer: “a cor é geralmente um meio de exercer influência direta sobre a alma. O olho é o martelo que tempera. A alma é um piano com muitas cordas. O artista é a mão que, por meio de uma determinada tecla, faz vibrar a alma humana” (HAGHENBECK, 2019, p. 170).

Espalhadas pelo cenário, muitas plantas: helicônias, estrelitzias e muitos, muitos cactos, de todas as cores e tamanhos, com suas flores e espinhos. A plateia remete sua memória aos jardins tropicais mexicanos. Também há uma pequena pirâmide enfeitada com ídolos pré-colombianos. Mas, o que mais chama atenção são os enormes painéis fotográficos e, quase que invisíveis perante toda a imensidão, os pequenos quadros que fazem com que todo o mais pareça “precário e fragmentado como um castelo de cartas” (HERRERA, 2011, p. 13).

Diversas caveiras entram em cena. Dançam *sapateados*, *jarangas*, *yucatecas*, *danzones*²⁴ e cantam “*La Lhrona*”²⁵, a demonstrarem que é preciso “ter coragem de viver, pois qualquer um pode morrer” (HAGHENBECK, 2019, p. 14). Deixam claro que a morte é, na verdade, quem “dá e permite. A que não outorga, mas tira. O fim de tudo, mas não o princípio. Existe porque nós existimos. No dia em que tudo parar de reinar, ela fará sua parte e, como morte, morta estará” (HAGHENBECK, 2019, p. 193). Em meio às danças e canto, o convite:

Com amistad y cariño
Nascidos del corazón
Tengo el gusto de invitarte
A mi humilde exposición.

A las ocho de la noche
- pues reloj tienes al cabo
Te espero en la galería
D'esta Lola Álvarez Bravo.

²⁴ Modalidades de danças folclóricas mexicanas.

²⁵ Música do filme “Viva – a vida é uma festa”, da Wall Disney.

Se encuentra em Ambares doce
Y com puertas a la calle
De suerte que no te perdas
Porque se acaba el detalle.

Solo quiero que me digas
Tu opinión buena y sincera.
Eres leído y escribo
Tu saber es de primera.

Estos cuadros de pintura
Pinté com mis propias manos
Esperan em las paredes
Que gusten a mis Hermanos.

Bueno, mi cuate querido,
Com amistad verdadeira
Te lo agradece em el alma
“Frida Kahlo de Rivera” (CLÉZIO, 2010, p. 222-223).²⁶

As caveiras bailantes, lentamente, saem de cena. Há uma nova movimentação no palco. Os *expect-actores* são levados para 1953. Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón ou, simplesmente, Frida Kahlo, ganhou a primeira grande exposição de suas pinturas em sua terra natal, o México. Todos estão em dúvida se ela comparecerá à estreia devido à saúde fragilizada. É noite. O relógio do cenário marca oito horas. Eis que as caveiras retornam em cena carregando uma cama com um imenso dossel. Uma Frida Kahlo debilitada e frágil, mas com um olhar intenso e vivaz, vestida com um traje colorido típico da região de Tehuantepec e adornada com joias nativas, está deitada sobre ela.

Mais tarde, falarão sobre essa cena: Mal se movia devido a seu colete ortopédico que lhe tirava a liberdade. “Uma das pernas se mexia nervosa, procurando sua companheira, a que lhe tinham cortado havia alguns meses” (HAGHENBECK, 2019, p. 11). A cama estava enfeitada do jeito que a artista gostava: fotografias do marido, o grande muralista Diego Rivera, e de seus heróis políticos, Malenkov e Stálin; um esqueleto de Judas com o rosto voltado para baixo em sorriso zombeteiro; “esqueletos de papel machê pendurados no dossel, em cuja parte inferior havia um espelho afixado que refletia o rosto de Frida, alegre, ainda que devastado pela doença” (HERRERA, 2011, p. 9). O espelho era o mais inclemente dos

²⁶ “Com amizade e carinho/nascidos do coração/Tenho gosto em convidar-te/para minha humilde exposição.// Às oito da noite/- Pois, afinal, tens um relógio/Te espero na galeria/Desta Lola Álvarez Bravo.// Fica na Amberes número 12/ E com portas para a rua/ De modo a que não te percas/ E se acabam os detalhes./ Quero apenas que digas/ Tua opinião justa e sincera./ És lido e culto/ Teu saber é de primeira.// Estes quadros de pintura/ Pinte-os com minhas próprias mãos/ Eles esperam na parede/Para agradar aos meus irmãos.//Pois bem, meu querido amigo,/ Com amizade verdadeira/Agradece-te na alma/Frida Kahlo de Rivera” (Tradução: CLÉZIO, 2010, p. 222-3). Frida escreveu o convite para sua exposição no México em forma de poesia inspirada nos *corridos* populares.

objetos colocados na cama, pois, de sua posição, desempenhava a função de refletir Frida a fim de que ela se deparasse com o tema de toda sua obra: ela mesma (HAGHENBECK, 2019). Os travesseiros a exalarem no ar o perfume “*Shocking*”, de *Schiaparelli*, o predileto da artista.

No palco, todos veem a artista deitada na cama, em meio a lençóis de cetim. Frida contempla a foto de seu amado Diego. Percebe, nela, o que Edward Weston escreveu em seu diário: um “rosto onde todas as raças estão escritas na raça cósmica inventada por José Vasconcelos, iluminada por olhos muito grandes, afastados, um ar doce e um pouco perdido, uma reserva que beira a timidez e, além de tudo isso muita leveza” (CLÉZIO, 2010, p. 23). Sorri. Reconhece ali seu “príncipe sapo”. Lembra-se nitidamente do primeiro dia em que o viu. Tinha 15 anos apenas quando, intempestiva e corajosamente, adentrou as portas do anfiteatro Simon Bolívar da Escola Nacional Preparatória, onde, de cima de um andaime, Diego pintava um de seus famosos murais. Desafiadoramente, pediu se podia olhá-lo enquanto pintava. Decidiu, nesse instante, que seria seu marido e pai de seus filhos. Lembra-se de seus dois casamentos. Sim, pois, entre idas e vindas amorosas e inúmeros amantes, casou-se duas vezes com Diego. Sempre o amou na mesma intensidade em que foi amada. Lembra-se com carinho o apelido que seu pai deu ao casal: “o elefante e a pomba”.²⁷

Aproveita para contemplar também a foto de seus ídolos, os esqueletos, os ex-votos mexicanos²⁸ nos quais tanto retratou sua dor, pois, pintar o que lhe acontecia “era uma forma de deixar para trás o sofrimento e poder seguir vivendo e celebrando a vida” (HESSE, 2018, s/p). Contempla-se no espelho. Pressente que a morte a ronda²⁹, assim como em tantos outros episódios de sua vida. Sabe que a dor não habita uma pessoa eternamente e a morte até lhe falava, em sonho, para se acalmar e que “emparedar o próprio sofrimento é se arriscar a ser devorada por dentro” (HESSE, 2018, s/p).

²⁷ Clézio, (2010).

²⁸ Os ex-votos mexicanos são pinturas das dores pessoais dadas em forma de oferenda. “Tradicionalmente, nos povoados, havia um pintor especializado nesse tipo de quadro, a quem os vizinhos recorriam quando enfrentavam um sofrimento muito grande. Eles pediam que a tragédia que os acometera fosse pintada: primeiro contavam sua história, e então diziam a qual virgem ou santo queriam dedicar o ex-voto. Na parte inferior há uma inscrição que narra o que aparece no quadro.

Quando a obra estava pronta, o pintor era pago e o quadro era levado à igreja como uma oferenda à divindade e como uma forma de se desvencilhar da dor” (HESSE, 2018, s/p).

²⁹ Frida morreu um ano após a exposição, no dia 13 de julho de 1954, poucos dias após festejar seu aniversário, “cantando e rindo [pois] queria ser lembrada como alguém que sempre havia gostado de viver” (HESSE, 2018, s/p).

Uma forte e espessa fumaça encobre o palco. Um facho de luz muito distante ilumina apenas Frida. Ela se dirige ao público e menciona que gostaria de falar de seus infortúnios, de sua vida e de sua forte relação com a morte, a quem chama de madrinha³⁰. Os *expect-actores*, atentos, escutam e boquiabertos ficam quando, do nada, um cavaleiro vestido de negro e montado em um corcel encantado rapta Frida como se ela fosse uma pluma suspensa ao ar. A voz de Frida ressoa alto.

- Eu descobri muito cedo, o homem mais triste do mundo recolhia os mortos, juntava-os um a um nos braços, e dava-lhes terra e silêncio para comerem, até que parecessem a terra e o silêncio e os pudéssemos voltar a ter entre nós, como os que ficavam segurando e rodeando as flores do jardim só capazes de sussurrar na aragem mais leve, mortos de terra entre nós, para entre nós preservarem uma ligação com as nossas almas, eram como um perfume débil percebido apenas pelas gentes mais sensíveis (MÃE, 2012, p. 12).

Gentilmente o cavaleiro misterioso transporta Frida para um lugar distante, para a camada dos sonhos vividos. Lentamente a névoa se dissipa. O palco, pouco a pouco, vai sendo iluminado. Está repleto de velas, de todos os tamanhos - grandes e pequenas, robustas e frágeis. Umas recém foram acesas; outras estão pela metade - pingos de cera estão em seu entorno. Em outras mais, a parafina já está a se desmanchar por completo e, em meio à poça escaldante, uma pequena luz bruxuleante resiste. “Todas tão diferentes como as pessoas que existem nesta vida” (HAGHENBECK, 2019, p. 46).

Frida lembra-se de sua infância, da história dos Irmãos Grimm que seu pai lhe contava a fim de embalar seu sono. Uma história que narrava as peripécias da morte a vagar pelo mundo a fim de apagar as velas que simbolizavam a vida dos humanos. Um dia, a morte, ao aceitar ser a madrinha de um menino, lhe concedeu o dom de adivinhar quais pessoas iriam morrer e quais iriam sobreviver. Mas avisou o menino de que ele nunca poderia se opor às suas decisões, porque não se pode enganar a morte nem a contradizer. Ao crescer, o menino tornou-se um curandeiro famoso e, com a ajuda da madrinha, fez fortuna ao salvar ou desenganar seus pacientes com grande perspicácia. Mas, ao ir socorrer uma princesa e ao ver que a morte pretendia levar a moça para seus domínios, ele engana sua madrinha e acaba oferecendo a sua vida pela da princesa, por quem havia se apaixonado³¹. Frida nunca entendera como a morte pudera ser tão cruel a ponto de apagar a chama da vida de seu afilhado. Ele agiu por amor e ela seria capaz de fazer o mesmo por Diego. Por acaso a morte era incapaz de amar?

³⁰ Haghenbeck (2019), em seu romance “O segredo de Frida Kahlo”, relata a forte relação entre a artista e a morte, à qual chamava de madrinha.

³¹ História narrada por Haghenbeck (2019).

Frida ainda está em devaneios soníferos quando percebe que está em um imenso jardim florido. Ao longe, avista uma bela jovem, alta e magra, vestida em ricos trajes indígenas, adornados e coloridos, em estilo *huipil*³². No pescoço, uma estola de pele como uma serpente emplumada e, na cabeça, um chapéu largo com arranjos florais. A jovem mulher escondia o rosto atrás de um véu. Estava sentada em um círculo, rodeada por crianças alegres que escutavam atentamente a sua leitura. Frida aproxima-se mais um pouco e reconhece imediatamente a voz da leitora. Não havia dúvida - era a morte, sua madrinha. Há tanto tempo conversava com ela e sempre se surpreendia como era capaz de se autotransformar. Por mais que tenha tentado, nunca conseguiu ver sua face. É como se a morte não tivesse rosto ou trouxesse consigo o semblante de todos aqueles que lhe pertenciam.

Lembra-se que a primeira conversa que teve com a madrinha foi ainda na sua infância, quando contraiu poliomielite, doença que a deixou com uma perna menor que a outra. A segunda foi quando o ônibus em que estava se chocou contra um bonde e o corrimão atravessou-lhe a pélvis: “a estranha combinação de cores carmesim e ouro sobre seu corpo fazia crer aos curiosos que era uma bailarina exótica, e não paravam de chamá-la assim. ‘A bailarina, a bailarina’” (HAGHENBECK, 2019, p. 41-42). Mas foi após esse acidente que despertou sua paixão pela arte. E foi a arte que devolveu o seu amor incomensurável pela vida. Os demais contatos foram em meio às inúmeras convalescências que lhe acometeram após a perda dos dedos dos pés - “pés para que os quero se tenho asas para voar” (KAHLO, 2017, s/p.) -, a amputação da perna e os inúmeros abortos que sofreu.

Calmamente, Frida aproxima-se da roda de crianças. A morte está lendo “O pato, a morte e a tulipa” (ERLBRUCH, 2013), que narra a amizade entre um pato e a morte e como ele tentou, sem sucesso, tornar-se amigo da morte e persuadi-la a desistir de levá-lo. A narrativa segue com a morte dizendo que é responsabilidade da vida cuidar dos percalços que acontecem e que a sua tarefa é acompanhá-la até o momento de entrar em ação. Ao longo da história, embora uma tenra amizade se desencadeie entre as personagens, aquilo que foi traçado, seja pela vida ou pela morte, não é modificado. Nada pode ser feito. A morte acompanha o pato até seus últimos instantes e, gentilmente, deposita seu corpo no leito do grande rio e, sobre sua fina plumagem, coloca uma tulipa.

³² Blusa bordada indígena, parte do traje tradicional.

Frida acha aquilo tudo muito irônico... Como a morte tem coragem de contar tal história às crianças que sequer sabem o que é a vida e não puderam, ainda, saboreá-la. Frida ouve a morte ler as últimas linhas:

Lá, o pôs com cuidado na água e lhe deu um leve empurrãozinho.
E continuou olhando por um bom tempo.
Quando perdeu o pato de vista, por pouco a morte não ficou triste.
Mas assim era a vida (ERLBRUCH, 2013, s/p).

Lembra-se de outrora ter lido algo a respeito da relação entre a vida e a morte. Que ambas, assim como narra a história infantil, andam lado a lado. Que são coirmãs do ser que acompanham e que a morte, como boa irmã, ensina a vida a viver.

A Morte não é algo que nos espera no fim. É companheira silenciosa que fala com voz branda, sem querer nos aterrorizar, dizendo sempre a verdade e nos convidando à sabedoria do viver. A branda fala da Morte não nos aterroriza por nos falar da Morte. Ela nos aterroriza por nos falar da Vida. Na verdade, a Morte nunca fala sobre si mesma. Ela sempre nos fala sobre aquilo que estamos fazendo com a própria Vida, as perdas, os sonhos que não sonhamos, os riscos que não tomamos (por medo), os suicídios lentos que perpetrados. Embora a gente não saiba, a Morte fala com a voz do poeta. Porque é nele que as duas, a Vida e a Morte, encontram-se reconciliadas, conversam uma com a outra, e desta conversa surge a Beleza. Ela nos convida a contemplar a nossa própria verdade. E o que ela nos diz é simplesmente isto: “Veja a vida. Não há tempo a perder. É preciso viver agora! Não se pode deixar o amor para depois...” (ALVES, 2010, p. 23).

Em meio a seus devaneios soporíferos, Frida não consegue compreender como a morte, mesmo ensinando a viver, pode ser capaz de acolher a vida das pessoas que ela tanto ama. A morte, calmamente, fecha o livro. Despede-se com gestos suaves e amorosos das crianças que, por sua vez, olham e sorriem para Frida. Uma a uma, levantam-se e vão brincar em meio ao imenso jardim. Serenamente, a jovem mulher contempla Frida e lhe diz:

- Estava à sua espera. Sabia que você novamente viria me ver.

- Como pode? Não consigo compreender. Ainda sofro a perda de meus filhos que você levou sem que eu pudesse conhecê-los. Você, mais do que ninguém, sabe que

Amei todos os filhos que tive alucinadamente...

O primeiro, pequenino e carismático

Beijava o pincel para

Ao som de Ravel

Pintar freneticamente

Seus lábios eram tão intensos

Que mãos eram desnecessárias para amar

Faltavam-lhe braços, mas sobravam movimentos...

Ele apaixonou-se por uma odalisca vestida de negro
Partiu com ela em 4 de julho, sem que eu percebesse...
Nunca mais voltou.

O segundo, tinha o dom do toque
Ninguém acariciava como ele...
Tudo se transformava diante do calor de sua pele,
Do abraço de seu corpo
O barro se rendia diante dos seus carinhos
A madeira se derretia diante da sua suavidade
Seus pés conheciam a geografia de cada peça em escultura transformada.

Esse, em 4 de setembro, embarcou num trem
Encantou-se por uma cidade emoldurada pela janela do vagão
Desceu naquela estação.
Choro até hoje.

O terceiro nunca me escutou.
Cheio de vontades próprias
De natureza livre
Criou melodias que nunca ouviu, mas que cicatrizaram muitas feridas
Inclusive as minhas
Ele não sabe
Mas adormeceu em meus sonhos
E se entregou tão profundamente
Que sonhou também
E em êxtase deixou-se seduzir por uma silhueta feminina
Partiu com ela.
Ainda hoje, seu silêncio ecoa na minha alma.

Amei todos os filhos que tive
Dolorosamente...

Corrijo:
Amei todos os filhos que gestei
Hemorragicamente...
Se não os tive
Foi porque souberam se apaixonar antes mesmo de nascer
Não tiveram medo de amar
Mesmo que para isso
O preço fosse a vida! (ALESSANDRA AMES).

A morte contempla Frida que ainda não fora capaz de compreendê-la. Sabe que a vida pulsa intensamente nas veias de sua afilhada e o quão viva e intensa ela é. A morte respira suavemente, liberando um aroma de rosas e jasmim. Aliás, esse era outro mistério para Frida - a morte era perfumada, ao contrário do que os vivos acreditavam.

- Querida afilhada. Sei o quanto sofre, mas essa foi uma escolha sua no momento em que me aceitou como madrinha. Não pense você que não sofro. Também sinto ao apagar a chama da vida. A morte também tem sentimentos.

Quem ouve a morte falar dessa maneira até acredita em seus sentimentos. Dá vontade de pôr uma mão em seu duro ombro e lhe dizer: “Não se rale, senhora morte, são cousas que estão sempre a suceder, nós aqui, os seres humanos, por exemplo, temos grande experiência em desânimos, malogros e frustrações, e olhe que nem por isso baixámos a [cabeça]” (SARAMAGO, 2005, p. 143). A morte continua a explicar para Frida que é triste porque conhece tudo a respeito dos humanos.

- Se é certo que sou incapaz de sorrir, é só porque me faltam os lábios. E essa lição anatômica, ao contrário do que os vivos julgam ou dizem, demonstra que o sorriso não é uma questão de dentes. Há quem diga, com humor menos macabro que de mau gosto, que levo afivelada uma espécie de sorriso permanente, mas isso não é verdade. O que trago à vista é um esgar de sofrimento, porque “a recordação do tempo em que tinha boca, e a boca língua, e a língua saliva, me persegue continuamente” (SARAMAGO, 2005, p. 139). Por isso,

Minha menina
 Deixe que eu seque tuas lágrimas
 É isso que as madrinhas fazem...
 Acalentam em seu colo
 Os sonhos que não são seus.

Amamento a vida que para mim nasceu
 E sigo!

Não me orgulho das tristezas que encontro
 Sofro!

Assim como você
 Estou prenhe de nostalgia
 Do amor que não tive
 Do beijo que não aconteceu:
 Do filho que não te conheceu.
 A razão para isso:
 Saudade!

Apesar da maioria não acreditar
 A morte...
 Também ama! (ALESSANDRA AMES).

Quando Frida vai responder, acorda, juntamente com os *expect-actores*, como se todos estivessem a sonhar. E, despertando juntos, dão-se conta de que: a vida pende de um fino cordão que a qualquer momento pode arrebentar; que a vida deve ser vista sob novas perspectivas; e que, na verdade, se vive com dias emprestados (HAGHENBECK, 2019).

Voltemos ao evento de 1953. Um a um, centenas de amigos e admiradores, fizeram fila a fim de cumprimentar Frida e parabenizá-la pela exposição. Segundo o testemunho dos organizadores: Tivemos de pedir às pessoas

Que continuassem andando, cumprimentassem Frida e depois se concentrassem na exposição propriamente dita, pois estávamos com medo de que a turba a sufocasse. Havia realmente uma multidão – não apenas gente do mundo das artes, críticos e amigos, mas muita gente inesperada compareceu naquela noite. Houve um momento em que tivemos de levar a cama para o terraço, ao ar livre, porque ela mal estava conseguindo respirar (HERRERA, 2011, p. 493).

Novamente no palco, entre caveiras açucaradas e copos de tequila, a alegria. Na plateia, um carnaval de tentações gastronômicas. Guloseimas da culinária mexicana, tais como: *tamales*³³, *piloncillo*³⁴, *polvorones*³⁵, *alegría*³⁶, *antojitos*³⁷, *pan de muerto*³⁸, *torrejas*³⁹, frutas tropicais, pudins, tortas e *chongos zamoranos*⁴⁰. O encontro, a festividade de alguém que, mesmo em meio a dores dilacerantes, sabe sorrir para a vida. Entre os bramidos das gargalhadas dos convidados que se divertem com as piadas profanadas, Frida escuta poemas a sua pessoa. E, até mesmo entre um gole e outro de tequila e *sangrita*⁴¹, canta *corridos*⁴² e ouve suas canções prediletas. Depois dos abraços da maior parte dos amigos, os convidados fazem uma roda em torno da cama e cantam:

Esta noche m'emborrachó
Niña de mi corazón
Mañana será outro día
Y verán que tengo razón⁴³ (HERRERA, 2011, p. 494).

No fundo da cena, entre tantas outras obras de Frida, com todos os jogos de luzes sobre ele, um painel gigantesco em forma de autorretrato. No centro da pintura, a face da artista. Sobrancelhas a formarem uma única linha ao longo da testa e sua boca sensual encimada pela sombra de um buço. Um olhar que sugere o sofrimento ou sua superação. “Na franqueza de seu olhar fixo havia algo que fazia com que seus interlocutores se sentissem desmascarados, como se estivessem sob a vigilância atenta de uma jaguatirica” (HERRERA, 2011, p. 10). O penteado tradicional mexicano a vivificar o amor pelo país. O ser e a

³³ Espécie de pamonha, doce ou salgada, com recheio de carne, queijo ou pimentões.

³⁴ Doce de rapadura.

³⁵ Bolinhos amanteigados.

³⁶ Barras doces, preparadas com amaranto, mel, uva-passa e, às vezes, amendoim.

³⁷ Petiscos mexicanos, que, segundo se acredita, satisfazem certas paixões ou caprichos.

³⁸ Pão feito especialmente para as celebrações do Dia dos Mortos, redondo, coberto de açúcar com aroma de flor de laranjeira ou anis.

³⁹ Doces feitos com lâminas irregulares de massa de farinha com ovos, manteiga e sal, que são fritas e depois polvilhadas com açúcar.

⁴⁰ Sobremesa tradicional de doce de leite.

⁴¹ É uma bebida à base de suco de tomate, pimenta e sal, que costuma acompanhar a tequila e ser tomada alternadamente com ela, primeiro um gole de tequila, depois um de *sangrita* (HAGHENBECK, 2019)

⁴² Uma narrativa em forma de canção e poesia da cultura mexicana que forma uma balada.

⁴³ Esta noite m'embebedou

Menina do meu coração

Amanhã será outro dia

E verão que tenho razão (HERRERA, 2011, p. 494).

metamorfose presente nas borboletas, na libélula orquídea, alusão cristã da esperança e do renascimento.

Um colar de espinhos, símbolo mexicano de sorte no amor, representando raízes a adentrarem o próprio corpo. Raízes que aferroam a carne; que demarcam o martírio, a aflição, a agonia da mortificação, os desgostos, as mágoas, o padecimento e a dor. Que engaiolam a alma. O beija-flor, embora morto, parece ao mesmo tempo livre e aprisionado. O gancho de metal parece servir-lhe de prisão e de néctar. Uma representação da liberdade e da clausura do ser. Sobre um dos ombros, um macaco negro, representação do amor; do outro lado, um felino negro. Amor pelos animais e pelos filhos que nunca pôde embalar em seus braços e que, hemorragicamente, pariu.

Perante a obra, o arauto, vestido em trajes de *mariachi*⁴⁴ mexicano, põe-se a dedilhar em seu *guitarrón*⁴⁵ uma melodia alegre e vibrante. E, em meio ao solfejar das notas, declama os versos do poeta gaúcho Mario Quintana, intitulado “Autorretrato”:

No retrato que me faço
-traço a traço-
Às vezes me pinto nuvem,
Às vezes me pinto árvore...

Às vezes me pinto coisas
De que nem há mais lembranças...
Ou coisas que não existem
Mas que um dia existirão...

E, desta lida, em que busco
- pouco a pouco –
Minha eterna semelhança,

No final, que restará?
Um desenho de criança...
Corrigido por um louco! (QUINTANA, 2006, 2 p. 392-393).

⁴⁴ *Mariachi* é um gênero musical popular do México e, ao mesmo tempo, é o nome dado ao grupo musical que toca esse estilo de música.

⁴⁵ O *guitarrón* mexicano é um instrumento musical da família de Cordofones. É um instrumento musical bastante popular no México.

Autorretratar-se. Sair de si e entrar para dentro de si. Uma perfeição de como se é ou de como se imagina ser. Uma transposição do eu⁴⁶ e dos outros eus que habitam o ser. Na torção dos movimentos, a procura por se autoenxergar, a fim de fixar os limites, os contornos e superfícies, as extravagâncias, as fantasias, os caprichos, as esquisitices, as singularidades e excentricidades do ser. O fazer-se e refazer-se em meio aos matizes de cores e camadas de tinta, ou no click da câmera, da *selfie* instantânea.

Retratar-se conforme uma realidade ou uma tentativa de ser nuvem, árvore, coisas existentes e por existir. Lembranças em meio às semelhanças e tantas dessemelhanças. Uma invenção do próprio ser demonstrando que “a vida ao avesso não tem fundo nem fim” (MOSÉ, 2006, p. 103). Uma reflexão do eu, uma construção da imagem, uma autoanálise (ABREU, 2011, p. 2800). Autoconhecimento, pois o autorretrato, de certa forma, é “uma afirmação de presença, ou melhor, um registro dela. É a memória de estar visível entre coisas visíveis. É a prova de estar incluído no mundo, e não isolado dele” (PESSOA, 2006, p. 1). Mais do que isso,

Através do autorretrato o artista se apresenta, se exterioriza, ele se diz presente no seu mundo, que pode ou não, dependendo de sua poética, coincidir ou ter relação com o mundo real concreto. O artista materializa a sua identidade no autorretrato, revela o que imagina ser, o que deseja e pretende ser. Portanto, a autorrepresentação envolve tomar decisões sobre como quer visto, cabe aqui a pergunta: quanto existe de invenção nesse processo de elaboração de si? (ABREU, 2011, p. 2800).

Para autorretratar-se, uma extensão de necessidades - espelhos, lentes, câmeras, etc. - torna a apreensão da própria imagem algo furtivo. Quase que uma clandestinidade do próprio ser. Criam-se emboscadas. Dissocia-se o indissociável. Revela-se o escondido, o indevassável. Autorretratar-se é estar na espreita da intenção do conhecer-se.

Paredes-espelhos e portas-espelhos refletem meu espectro. Apareço e desapareço, entro e saio deles – superfícies refletoras geladas reafirmando a condição de estar só neste momento da auto-representação. Um voltar-se para si mesmo o auto-retrato é um auto-isolamento; meu corpo objeto, para meu estudo, é apartado do mundo (PESSOA, 2006, p. 3).

Através dos autorretratos podemos constatar que, por meio das criações artísticas, o artista procura representar o interior humano, com seus “diversos tons e matizes emocionais”

⁴⁶ “Antes de tornar-se um ícone pintado, esse eu, necessariamente, se comporta como um nômade errante; depois como um objeto, que é manipulado sem idealidade pelas máquinas automáticas de fotografia, e, logo depois, pelo scanner. A ação aqui é tão automática, que o eu se ausenta de si mesmo. O espelho está lá mas vejo além, praticamente atravesso minha imagem refletida. É um eu que não se deixa capturar pela própria imagem, pois é suscetível ao mundo, ou melhor, passível de receber impressões, modificações ou adquirir qualidades, e suscetível ao acaso, mesmo que, submetido a repetição. E, finalmente, nas fotografias, ele se apresenta duplamente, como um índice, pois pareço exatamente como eu sou, ponto por ponto (PESSOA, 2006, p. 12).

(LEVINZON, 2009, p. 49). Frida Kahlo autorretratou-se inúmeras vezes e em muitas delas, tomava formas outras que não a humana. Esse é um dos aspectos que torna sua obra “viva, pungente, às vezes chocante, [e que] nos convida para o estudo das forças que impelem a artista a um objetivo permanentemente perseguido: o encontro consigo mesma” (LEVINZON, 2009, p. 49).

Frida, em seu diário, deixa transparecer sua relação viva com a arte: “Pinto a mim mesma porque sou sozinha. Sou o assunto que conheço melhor” (KAHLO, 2017, p. 14). Dessa forma, a artista retrata algo que lhe pertence, que é único. Quase um segredo pessoal, do corpo e da alma, e que, para todo o sempre, estará presente na obra e dificilmente será percebido, por mais que a olhemos. O segredo lá estará enquanto a obra durar, pois a “arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 193). A própria artista é incapaz de se reconhecer na criação, que se torna independente de seu criador. A obra, ao descolar-se da realidade, amplia a possibilidade da interpretação.

Após o arauto, é a vez de Frida Kahlo falar sobre a arte e, no jogo cênico, o *expect-actor*, absorvido pela atmosfera, parece infundir-se nas pinturas, tornando-se ele mesmo parte líquida da tinta que compõe o autorretrato. Frida Kahlo divaga em meio à inexistência da própria arte.

De fato, aquilo a que chamamos Arte não existe. Existem apenas artistas. No passado, eram homens que usavam terra colorida para esboçar silhuetas de bisões em paredes de cavernas; hoje, alguns compram suas tintas e criam cartazes para colar em tapumes. Fizeram e fazem muitas outras coisas. Não há mal em chamar todas essas atividades de arte, desde que não nos esqueçamos de que esse termo pode assumir significados muito distintos em diferentes tempos e lugares (GOMBRICH, 2013, p. 21).

Atonitamente os *expect-actores* percebem duas crianças a irromperem o corredor central do teatro. Entram de mãos dadas e cuidam-se de forma fraternal. Pés descalços, correm a esbanjar sua alegria pueril. Quem são essas crianças a brincarem com o tempo? Frida, do palco, também contempla e vê, nessas crianças, os filhos que sempre sonhou ter. Elas saltam numa pequena caixa de areia, na beira do palco, a qual ninguém tinha visto até então. São um menino e uma menina que, em meio à brincadeira, sentem a aspereza da areia - pequenas partículas de rocha degradada. Cheiram os pequenos grânulos.

O menino pega seu baldinho, pazinhas e demais objetos e começa a formar pequenos montículos que, um a um, dão forma a castelos de areia. Depois de prontos, os contempla. Admira a perfeição dos detalhes. A menina, num rompante, os destrói. O menino, pacientemente, começa a reconstruí-los. É como se ondas gigantescas viessem destruí-los e levá-los de volta à sua essência, fazendo do menino um Sísifo a cumprir seu destino de repetir incessantemente a mesma tarefa.

Mais do que isso, na tarefa do menino de construir e, da menina, de destruir castelos, o jogo da arte: “Um instante de saciedade [para]: depois, a necessidade apodera-se outra vez dele, tal como a necessidade força o artista a criar. Não é a perversidade, mas o impulso do jogo sempre despertando que chama outros mundos à vida” (NIETZSCHE, 1987, p. 50). O que constatamos em Nietzsche (1987) é que há uma associação entre o artista e as crianças:

O artista não é o que produz, mas o que percebe o mundo como um jogo, no sentido de brincar, não necessariamente no sentido de ganhar ou perder. Não existe no jogo dos contrários ganhador nem perdedor. Assim, a arte deve ser pensada como um modo de perceber o mundo. Percebê-lo como criança, sem os óculos morais. Não de modo racional: não existe erro nem acerto; não de modo moral, não há pecado, nem não-pecado. É necessário acordar dessa tradição moralista e racionalista de querer ver finalidade, utilidade, racionalidade em tudo (FILHO, texto digital, p. 5).

Ainda dentro de tal concepção, temos de compreender que tanto as crianças quanto o artista possuem dois momentos: “Primeiro, o envolvimento no jogo (na vida), ao construir (destruir) o que se criou, e em seguida, quando se distancia do brinquedo e olha para aquilo que criou (ou destruiu). O jogo de Eón é belo e inocente – construção e destruição, remete a uma lei e conformidade numa ordem intrínseca” (CILENTO, 2012, p. 2-3). Outro aspecto que nos chama a atenção é que “há uma necessidade que se apodera de Eón, a de brincar de novo, a de criar o que atesta uma multiplicidade de forças de vida. Do nada, a criança intervém e constrói. Cada construção representa um ciclo” (CILENTO, 2012, p. 3).

Construir e destruir. Começar, terminar e recomeçar. Escolher o que, de tudo feito, fica e permanece. O que, por ora, não serve mais. O que, porventura, venha a servir para outra obra e até mesmo o que será refutado para todo o sempre. Os arremates. Os detalhes. A busca por uma perfeição que, muitas vezes, está na própria imperfeição. A transmutação do mesmo, pois, quem disse que “As meninas” de Diego Velazquez não são as mesmas de Pablo Picasso? Ou que a Mona Lisa de Leonardo da Vinci não é a mesma de Fernando Botero, de Jean-Michel Basquiat, Marcel Duchamp, Eugene Bataille, Roberto Weignad, Elena Velasco Aresté, Heide Tallefer ou as mil e uma faces de uma mesma Mona Lisa em Andy Warhol?

Trata-se do mesmo em outro tempo, espaço e com uma nova roupagem artística/ linguagem, pois é “convincente o fato de uma obra de arte resistir a toda e qualquer transformação em uma forma de enunciado” (GADAMER *apud* GRONDIN, 2012, p. 503). Dentro desse princípio, temos de ver o processo criativo como “uma viagem no tempo que recontextualiza imagens passadas em uma nova escala e dinâmica. [Onde] as conexões desafiam a ordem do tempo cronológico [e] toda criação é uma espécie de colagem de tempos diversos” (GIANOTTI, 2009, p. 13).

Além disso, precisamos compreender que o artista ao (re) criar, “vence uma tensão entre as expectativas advindas do que lhe sobreveio e os novos costumes que introduz co-determinantemente” (GADAMER, 1985, p. 21). Pois o ato de (re) criar deve ser visto como uma “pretensão do artista de colocar na obra a nova mentalidade artística, a partir da qual ele cria, ao mesmo tempo como uma nova forma de comunicação de todos com tudo” (GADAMER, 1985, p. 21).

Mais do que um construir e reconstruir, uma reprodução: “A obra de arte foi em princípio sempre reproduzível. Sempre foi possível a pessoas imitar aquilo feito por pessoas” (BENJAMIN, 2019, p. 54). Por mais que o menino reconstruísse seus castelos de areia, nenhum era igual ao outro; cada um portava, em si, uma autenticidade. A reprodução contém, em si, a perda da autenticidade, pois,

Mesmo na reprodução mais perfeita uma coisa se perde: o aqui e agora da obra de arte – sua existência única no local em que se encontra. No entanto, é nessa existência única, e somente nela, que está realizada a história à qual a obra de arte esteve submetida no decorrer de sua duração. Aí incluem-se tanto as modificações que ela sofreu em sua estrutura física no decorrer do tempo como também as relações de posse cambiantes nas quais pode ter entrado. Os traços da primeira só podem ser extraídos por meio de análises químicas ou físicas, que não se deixam realizar na reprodução: os da segunda são objeto de uma tradição cuja reconstituição tem de partir da localização do original (BENJAMIN, 2019, p. 56).

Na obra de arte, a sua singularidade. Uma singularidade que, assim como a obra de arte, está relacionada ao contexto da tradição que, por sua vez, “é sem dúvida algo absolutamente vivo e extraordinariamente mutável” (BENJAMIN, 2019, p. 60). No criar e recriar, no produzir e reproduzir: a imaginação. Imaginar e criar, sendo assim concebidos, são “atividades amalgamadas, constitutivas tanto da pessoa que cria como da realidade por ele (re)criada. Atividades que ao mesmo tempo em que objetivam um determinado modo de viver, de estar em relação aos outros, o modificam, sob a égide de seus imprevisíveis efeitos” (ZANELLA, 2013, p. 42). Nesse sentido, todo ato de criação é um acontecimento único,

inigualável, inefável, que “escapa aos olhos, aos dizeres possíveis, a toda e qualquer tentativa de captura [...]. O acontecimento é somente quando está sendo, pois a partir do momento em que se apresenta como algo a ser refletido, explicado, narrado, deixou de ser” (ZANELLA, 2013, p. 115-116).

O que se passa e o que imagina o menino ao dar forma aos seus castelos de areia para, logo em seguida, vê-los sendo desmanchados? Ah! O que seria da arte sem a imaginação? Da imaginação, uma realidade, ou seria o contrário - da realidade, o imaginativo? Em meio ao processo imaginativo, a possibilidade e o desafio do incompreensível e do incompreendido ou, até mesmo, uma abertura para a realidade. Antes de qualquer coisa, devemos compreender que “toda compreensão diante da abertura do real, em sua vigência efêmera e transitória, traz em seu desvelamento da verdade o sentido de algo fadado a não compreensão” (VASCONCELOS, 2013, p. 29). Além disso, conforme o autor,

Deparamo-nos sempre com o excedente da realidade que nos circunda dentro de uma situação existencial, cultural e histórica vivida, isto é, há um retrair-se da realidade em toda abertura indicadora de sentidos e verdades na medida mesma do seu desocultamento. O que nos remete sempre para uma insuficiência descritiva sobre o real em toda tentativa de determiná-lo. Eis que o caráter oculto procedente de todo o aparecimento das coisas compreendidas nos remete a um constante desafio hermenêutico diante do incompreensível. Assim, a natureza das coisas traz em seu modo de ser a face do incompreensível, ou seja, a composição da realidade não permite jamais uma determinação absoluta sobre seu ser. Mas, é justamente esse caráter insondável que permite ao homem visar à transformação de si mesmo e ao fenômeno da manifestação das coisas. Pois, é através dessa mobilidade emergente do devir conjuntural do mundo da vida que o ser humano se mantém permanentemente atento ao exercício do pensamento e do pôr-se a compreender o espantoso aparecimento do real (VASCONCELOS, 2013, p. 29).

No ato criativo, o artista entrega-se a um empreendimento estranho e arriscado, pois “nunca sabe muito bem o que está fazendo até que o tenha realmente feito; ou, para dizê-lo de outro modo, é um jogo de buscas e descobertas em que aquele que busca não sabe muito bem o que está procurando, até que finalmente o descubra” (JANSON, 1996, p. 9). Mas, “criar não é atividade mágica, sequer tranquila. Quem cria o faz a partir de um complexo processo em que aspectos da realidade são descolados dentre uma infinidade de possíveis combinados de múltiplas maneiras” (ZANELLA, 2013, p. 48).

Ao arriscar-se em meio à criação, o artista passa por vivências que não se esgotam, ou seja, “elas não são esquecidas rapidamente, sua elaboração é um longo processo e justamente nisso reside seu ser específico e seu significado e não somente no conteúdo experimentado originalmente” (GADAMER, 2015, p. 113). Mais do que isso, a vivência é da alçada do inesquecível e insubstituível, “basicamente inesgotável para a determinação compreensiva de

seu significado” (GADAMER, 2015, p. 113). Também devemos compreender que a vivência contém uma experiência estética de um todo infinito no qual a arte se apresenta multiformemente, carregando valores culturais, tradições. Ou seja,

A experiência estética não é apenas uma espécie de vivência ao lado de outras, mas representa forma de ser da própria vivência. [...] Na vivência da arte se faz presente uma riqueza de significados que não pertence somente a este conteúdo específico ou a esse objeto, mas que representa, antes, o todo do sentido da vida (GADAMER, 2015, p. 116-117).

Em meio às buscas e descobertas do artista, a arte e seu jogo. Por meio dele devemos compreender que o ato de criação é o momento em que o artista procura deixar um legado à humanidade. E, mediante esse legado, procura permitir que o *expect-actor* pense e reflita sobre a obra e sobre si mesmo, pois, “o que propriamente experimentamos numa obra de arte e para onde dirigimos nosso interesse é, antes, como ela é verdadeira, isto é, em que medida conhecemos e reconhecemos algo e nós próprios nela (GADAMER, 2015, p. 169). A obra de arte, ao ser produzida ou até mesmo reproduzida pelo artista, “é extraída de uma compreensão frente ao desvelamento de algo inerente ao seu contexto, ao mundo histórico vivido em comunidade com os outros” (VASCONCELOS, 2013, p. 94). Ainda dentro desse princípio, cabe enfatizarmos que:

É se surpreendendo com a realidade que o artista criador toma distância da banalidade do contexto, já condicionado por dados corriqueiros e opiniões que dispensam maiores problematizações, para poder ‘ver’ (compreender) a riqueza de sentido do que se apresenta em seu mundo. Logo, é buscando anunciar a verdade compreendida por essa experiência vivenciada na contingência de seu tempo, que o artista irá conceber a sua obra de arte. Ou seja, seu ofício como artista criador é se esforçar para interpretar o nexa do mundo que para ele se anuncia nas situações diversas do dia a dia. Assim nasce uma obra de arte, ou ainda, uma realidade que revela sua pretensão de verdade como uma ‘específica imagem do universo” (VASCONCELOS, 2013, p. 93).

Ao apostarmos na obra de arte como um desvelamento do mundo vivenciado pelo artista, temos de compreender que a arte nos apresenta um mundo que, até então, não conhecíamos. Conforme Gadamer (2015), o ser da obra é sempre maior do que ela procura representar e, ao entrar em contato com o *expect-actor*, há um crescimento/incremento do ser. Portanto, “através da configuração artística aquilo que nela é apresentado ganha um crescimento de ser. A arte toma parte na formação de mundo, com ela o mundo ganha mais ser, compreendemos mais como é o mundo através da experiência da arte” (PONTES, 2016, p. 99).

Pontes (2016) também é enfática ao chamar nossa atenção para o fato de que, a partir do momento em que a arte se apresenta ao mundo como é, “temos um verdadeiro conhecimento do mundo na experiência da arte e não a mera aparência de um conhecimento” (PONTES, 2016, p. 99). Portanto, não compreenderemos o que de fato seja esse mundo (re)conhecido pela arte, em sua essência mais profunda, se nos atentarmos apenas ao fato “de que ali reconhecemos algo que já conhecíamos, isto é, o fato de que o conhecido é reconhecido. A alegria do reconhecimento reside, antes, no fato de identificarmos mais do que somente o que é conhecido” (GADAMER, 2015, p. 169). Partindo desse pressuposto, a condição do artista no jogo da arte encontra-se situada

desde a perspectiva então afetada pela evidência da compreensão daquilo que se apresenta como condição de tornar algo visível pela tradição, [até o instante em que este dá] vida a uma obra de arte que, em sua apresentação, se revelará como algo ‘realmente’ diferente e dotado de uma essência de outra ordem (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 17).

Além disso, no jogo da arte,

a verdade de um mundo compreendido pelo artista, em sua circunstância histórica, é posta no acontecimento criador de sua obra. Esta, dada à contemplação, pode promover ao seu expect-actor a experiência de um saber a partir da compreensão de um sentido de mundo, visível na sua luminosidade radiante. [...] a obra de arte possui as suas próprias regras na composição de suas significações (um elo misterioso de inteligibilidade e sentimento) e seu acontecimento proporcionará ao expect-actor a experiência do belo, ou melhor, a possibilidade de pensar um conteúdo irrestrito a qualquer delimitação conceitual, porém, rico em pretensões de verdade. Eis a comunicação de um sentido de mundo legado ao expect-actor que se doa na relação com a obra (VASCONCELOS, 2013, p. 82).

Na caixa de areia, o menino e a menina continuam ininterruptamente a construir e a desmanchar os castelos. Na plateia, os *expect-actores* estão em busca do melhor ângulo a fim de contemplarem tais castelos de areia. Há os que veem de frente; os que os enxergam do alto; os que podem ver um pequeno detalhe no lado esquerdo ou do lado direito. Cada parte é única, irreduzível e inigualável. E cada um que vê, visualiza uma pequena parte que, ao mesmo tempo, pertence ao todo do castelo. “O todo como tal não é nisso tanto um objeto pronto e estático, mas deve ser compreendido como uma ação que sempre de novo renova a si mesma e que se estabelece e mantém incessantemente a si mesma (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 62).

Cada qual vê uma parte que, por sua vez, atua reciprocamente com a outra. “As diferentes visões de mundo não se excluem mas formam todas o mundo. Na medida em que

não estão isoladas em si mesmas, enquanto a compreensão torna possível as pontes entre elas” (PONTES, 2016, p. 40). Cada qual contém a sua verdade ao se referir aos castelos, pois fala daquilo que vê. A verdade depende de onde o *expect-actor* está sentado, de seus preconceitos, de sua tradição, de sua real compreensão do que por ora enxerga. “Consciente de sua finitude, o humano sabe de sua visão limitada que não pode abarcar o todo, nem olhar de uma posição fora da história e da linguagem. Portanto, cada outro aspecto que compreende desse mundo multifacetado acrescenta algo a este mundo” (PONTES, 2016, p. 40).

Mas, antes mesmo de os *expect-actores* começarem a questionar a verdade no que se refere à arte, a menina, na idade dos porquês, a fim de saciar sua curiosidade, questiona:

- Qual a origem da obra de arte? Qual a relação entre obra e artista? Entre obra e *expect-actor*?

Um dos *expect-actores* tenta responder:

- “A origem diz respeito à verdade originária, ao vínculo da obra com a primeira compreensão do ser” (NUNES, 1999, p. 91).

- Como assim? - Questiona o menino. – Poderia o senhor me explicar com maior propriedade o que acabou de me dizer?

- Antes de qualquer coisa, tens de compreender que “origem significa aqui aquilo a partir do qual e através do qual uma coisa é o que é, e como é” (HEIDEGGER, 1977, p. 11). A essência de alguma coisa. Portanto, quando perguntamos qual a origem da arte estamos querendo nos inteirar sobre qual a sua proveniência essencial. Normalmente, compreendemos que a obra de arte surge da atividade do artista, mas temos que, nesse sentido, nos questionar: a partir de quê o artista é o que é? Conforme o autor:

através da obra; pois é pela obra que se conhece o artista, ou seja: a obra é o que primeiro faz aparecer o artista como um mestre da arte. O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. E, todavia, nenhum dos dois se sustenta isoladamente. Artista e obra são, em si mesmos, e na sua relação recíproca, graças a um terceiro, que é o primeiro, a saber, graças àquilo a que o artista e a obra de arte vão buscar o seu nome, graças à arte (HEIDEGGER, 1977, p. 11).

- O poeta Rainer Maria Rilke mencionou, certa vez, que uma obra de arte é boa quando surge da necessidade e de sua forte relação com quem a cria.

É no modo como ela se origina que se encontra seu valor, não há nenhum outro critério. Por isso, prezado senhor, eu não saberia dar nenhum conselho senão este: voltar-se para si mesmo e sondar as profundezas de onde vem a sua vida; nessa fonte o senhor encontrará a resposta para a questão de saber se precisa criar. Aceite-a como ela for, sem interpretá-la. Talvez ela revele que o senhor é chamado a ser um artista. Nesse caso, aceite sua sorte e a suporte, com seu peso e sua grandeza, sem perguntar nunca pela recompensa que poderia vir de fora. Pois o criador tem de ser um mundo para si mesmo e encontrar tudo em si mesmo e na natureza, da qual se aproximou (RILKE, 2010, p. 27).

- Também li esse poeta – comenta outro *expect-actor* que adentrava a roda dialógica. - Ele dizia que no ato de criar há a espera. Não há uma medida de tempo exata. Um ano de nada vale, e mesmo dez anos não são nada. Que tudo “está em deixar amadurecer e então dar à luz” (RILKE, 2010, p. 36). Que é necessário o artista deixar cada impressão, cada semente de um sentimento “germinar por completo dentro de si, na escuridão do indizível e do inconsciente, em um ponto inalcançável para o próprio entendimento, e esperar com profunda humildade e paciência a hora do nascimento de uma nova clareza: só isso se chama viver artisticamente, tanto na compreensão quanto na criação” (RILKE, 2010, p. 36).

- Nesse sentido, ser artista significa “não calcular nem contar; amadurecer como uma árvore que não apressa a sua seiva e permanece confiante durante as tempestades da primavera, sem o temor de que o verão não possa vir depois. Ele vem apesar de tudo” (RILKE, 2010, p. 36).

- Sim, há que se ter paciência – responde o menino. - Meus castelos surgem de mim, mas deixo que sejam destruídos por ainda não serem de todo aquilo que pretendo que sejam. Sei que a obra de arte só chega “para os pacientes, para os que estão ali como se a eternidade se encontrasse diante deles, com toda a amplidão e a serenidade, sem preocupação alguma. Aprendo isto diariamente, aprendo em meio às dores às quais sou grato: a paciência é tudo” (RILKE, 2010, p. 36).

- Então quer dizer que, ao mesmo tempo em que o artista é a origem da obra de arte, a obra de arte é a origem do artista? Mas, pensando bem, poderíamos também dizer que a arte é responsável pela origem do artista e da obra? E a arte pode ser a origem de alguma coisa? Onde e como é que há arte?⁴⁷ – A menina questiona interruptamente.

Um dos *expect-actores*, envolvido no diálogo, pede calma à menina e busca uma explicação convincente para tais questionamentos.

⁴⁷ Esses e outros questionamentos estão presentes em Heidegger (1977, p. 11).

A arte não é mais do que uma palavra a que nada de real já corresponde. Pode valer como uma ideia colectiva na qual reunimos aquelas coisas que da arte somente são reais: as obras e os artistas. Mesmo se a palavra arte designasse mais do que uma ideia colectiva, o que é evocado através dessa palavra só poderia ser tendo como base a realidade das obras e dos artistas. Ou não será o contrário? Porventura há obras e artistas apenas na medida em que há arte, e mais precisamente enquanto sua origem? (HEIDEGGER, 1977, p. 11).

Boa estratégia, a do *expect-actor*, de responder à menina com outras perguntas, pois “a arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar” (GADAMER, 2015, p. 479). Ainda dentro dessa perspectiva, podemos dizer que “é por isso que o diálogo possui, necessariamente a estrutura de pergunta e resposta. A primeira condição da arte da conversação é nos assegurarmos de que o interlocutor nos acompanha no mesmo passo” (GADAMER, 2015, p. 479).

As crianças compreendem que a arte está na obra de arte. Mas ainda não compreenderam, de todo, o que de fato seja a arte e as relações provenientes dela. Para tanto, deixam por ora o que estão fazendo, sobem ao palco e se dirigem para onde está Frida. Esta, por sua vez, sente-se mãe de ambos. Queria que sua madrinha a visse. Que visse o quanto deseja e pode ser mãe. Passa maternalmente a mão sobre os cabelos loiros do menino, que senta ao seu lado e reflete, em seus olhos azuis, o sorriso da artista. A menina, perto de seus três anos, e leve como uma pluma, aninha seu corpinho no colo de Frida, que passa a acariciar seus longos cachos. Uma lágrima escorre de sua face - Frida chora, mas de puro amor. O trio contempla o Arauto a dar suas explicações.

- O que é, de fato, a arte? Respondo, dando voz a alguns autores:

- “Arte. Essa linguagem de força estranha que ousa, se aventura a falar de tudo, do desconhecido, daquilo que é percebido pelos sentidos, materializando os sentimentos humanos ou os diferentes olhares que o ser humano pousa sobre as coisas” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 5).

- “A arte é apenas um modo de viver, e é possível se preparar para ela sem saber, vivendo de uma maneira ou de outra” (RILKE, 2010, p. 91).

- Em suas diferentes facetas, a arte “é uma das formas de produção cultural do homem em relação com a natureza, que expressa movimentos históricos, sociais e culturais de grande importância para a formação de todos os sujeitos” (LEITE, 2008, p. 62).

Por mais que tentemos, não há como definir ou encontrar uma única conceituação para ela (BATTISTONI FILHO, 1989). Trata-se de um termo polissêmico e, como tal, apresenta diferentes manifestações desde o senso comum até o científico e teórico. A arte, em si, nos dá a possibilidade de comunicar “a concepção que temos das coisas através de procedimentos que não podem ser expressos de outra forma” (JANSON, 1996, p. 7). E a obra de arte “significa um acréscimo do ser. Isso a distingue de todas as realizações produtivas da humanidade, no trabalho manual e na técnica, nas quais foram desenvolvidos os aparelhos e instrumentos de nossa vida prático-financeira” (GADAMER, 1985, p. 56).

Trabalhar com arte é trabalhar com o atual e o antigo ao mesmo tempo, pois “trata-se de fato de um sério tema antigo que sempre de novo abordado, quando nova pretensão de verdade contrapõe-se à forma tradicional que se propaga na expressão da invenção poética ou da linguagem formal artística” (GADAMER, 1985, p. 11). Além disso, “a arte só é possível porque a natureza deixa ainda algo de sobra, algo a configurar, em seu fazer plástico deixa um espaço vazio de configuração ao espírito humano” (GADAMER, 1985, p. 25). O autor também faz a seguinte constatação:

Quando transportamo-nos por um momento para a postura reflexiva e pensamos o que queremos dizer com arte e de que falamos como de ‘arte’, então dá-se o paradoxo: quando enfocamos assim a chamada arte clássica, vemos que ela era uma produção de obras que não era entendida em primeiro plano como arte, mas como formas que se encontravam no meio religioso ou também no mundano, como uma decoração do próprio mundo em seus atos de destaque: o culto, a representação dos soberanos e outros. No momento, porém, em que o conceito ‘arte’ ganhou a coloração que lhe consideramos própria, e em que a obra de arte começou a existir por si mesma, e a arte tornou-se arte, ou seja, ‘musée imaginaire’ no sentido de Malraux, quando a arte nada mais quis ser senão arte, aí surgiu a grande revolução na arte, que cresceu na época moderna até o desligamento de todas as tradições de conteúdo imagético e de mensagens compreensíveis e tornou-se questionável para ambos os lados. Isto ainda é arte? E isto ainda quer ser arte de algum modo? O que há por trás dessa situação paradoxal? A arte pode em algum tempo ser arte, nada mais que arte? (GADAMER, 1985, p. 33).

- Mas, o que seria, de fato, arte? - Desta vez é a própria Frida quem questiona.

O arauto contempla a artista e prossegue em sua explicação:

- A arte é uma experiência da verdade (GADAMER, 2015). Portanto, não há como estruturá-la dentro de uma metodologia prefixada com fincas de certa mensuração de certezas, sejam essas no campo da empiria ou da lógica. O que Gadamer (2015) quer que compreendamos é que verdade e ciência não são equivalentes nesse sentido. A grande crítica do autor é a de que “a conformidade entre a coisa visada e a universalidade estabelecida pelo

conceito, guiada pelos parâmetros epistemológicos das ciências da natureza, não são o único meio de se obter conhecimento, ou verdade” (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 2). Além disso,

A estratégia de Gadamer na discussão da arte não tem o objetivo específico de definir a natureza daquilo que é belo ou de estabelecer uma base filosófica para os conceitos diferentes de arte; ele quer demonstrar simplesmente que a arte é uma forma de verdade do alterado sobre o mundo e não um estado alterado do sentimento individual. A arte não é uma diversão inocente ou um deleite, mas sim um ponto crucial de acesso às verdades fundamentais sobre o mundo e o significado do que é o ser humano. A arte revela verdades sobre nós mesmos que nenhuma pesquisa científica jamais conseguiu (LAWN, 2011, p. 117).

Seguindo esse raciocínio, precisamos compreender que a verdade da arte não perpassa sua estrutura por meio de uma metodologia. Ela não se permite enquadrar num método fixo e composto por declaração de certeza; pelo contrário, possui uma ocasionalidade. Isso quer dizer “que o significado continua se determinando, quanto ao conteúdo, a partir da ocasião em que ele é pensado, de maneira que contém mais do que conteria sem essa ocasião” (GADAMER, 2015, p. 206).

Dentro da ocasionalidade, a verdade da arte é submetida a uma reatualização circunstancial de sentidos à medida que compreendemos a obra de arte. E cada vez que a olharmos em busca de uma interpretação, a compreenderemos de uma maneira nova e distinta, pois é através dessa relação que deixamos a obra falar por si e nos dizer o que tem a dizer. Destarte, é a partir desse jogo dialógico, em busca de uma verdade, que estaremos dialogando com toda uma tradição “rica em significados e colocando em questão o sentido do mundo, da existência e daquilo que se está interpretando, na própria abertura da compreensão que se configura a cada experiência vivida pelo intérprete ‘totalmente absorvido’ no acontecimento da obra de arte” (VASCONCELOS, 2013, p. 7).

A fim de associarmos a arte com a verdade, precisamos ser habilidosos para demonstrar que a arte é capaz de algo de maior importância do que simplesmente gerar um deleite, uma estranheza ou algo do gênero. “Basicamente, quando reivindica verdade pela arte, Gadamer quer mudar a ênfase do consumidor estético para a natureza do produto artístico em si, e aquilo que tal artefato é capaz de revelar ou esclarecer” (LAWN, 2011, p. 120).

Gadamer tece sua teoria da verdade pela arte a partir de Heidegger, para quem a arte só é verdade porque é reveladora de algo. “A arte, assim como outras formas de verdade, tem a capacidade de revelar e ocultar” (LAWN, 2011, p. 122). Para Heidegger (1977):

A verdade insere-se na obra. A verdade advém como o combate entre clareira e ocultação, na reciprocidade adversa entre mundo e terra. A verdade quer introduzir-se na obra, como combate entre mundo e terra. O combate não deve suprimir-se num ente produzido expressamente para esse efeito; também não deve simplesmente alojar-se nele, deve sim ser aberto justamente a partir dele. Este ente deve, por isso, ter em si os traços essenciais do combate (HEIDEGGER, 1977, p. 50).

Em busca da verdade na obra de arte, devemos nos propiciar um diálogo para com ela e, mais do que isso, nos permitir indagar e compreender o que ela tem a nos dizer. É a partir do diálogo, numa relação hermenêutica com a obra de arte, que será possível conhecer mais daquilo que está em jogo. Mas, dentro dessa perspectiva, precisamos ter ciência da necessidade de sempre estarmos dispostos a manter o diálogo frente ao caráter de alteridade apresentado pelo ser da obra. “A obra de arte apresentada por meio de seu jogo, ao enunciar sua pretensão de verdade, permite ao seu *expect-actor* uma experiência de impacto, onde determinados pressupostos são questionados” (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 20).

Além disso, segundo as autoras, a tarefa da hermenêutica é permanecer na disposição do refletir com a obra, via questionamento, através do perguntar e do manter-se “aberto pra escuta do outro da obra (coisa mesma), deixando que ela mesma nos fale por meio da voz de sua tradição aquilo que se apresenta, e aquilo que se perdeu no hoje, que reconquista no agora, como abertura de novas possibilidades de reflexão” (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 21). Nessa linha de pensamento, Gadamer (2010) levanta os seguintes questionamentos:

Em sua origem, a obra que denominamos uma obra de arte não é portadora de uma função vital significativa em um espaço de culto ou em um espaço social e não é apenas no interior desse espaço que ela possui a sua plena determinação de sentido? Todavia, parece-me que a pergunta também pode ser invertida. As coisas dão-se realmente de um tal modo que uma obra de arte proveniente de mundos da vida passados ou alheios e transporta para o interior de nosso mundo historicamente formado se transforma em mero objeto de um prazer estético-histórico ou não diz mais nada sobre aquilo que ela originariamente tinha a dizer? (GADAMER, 2010, p. 2).

O que constatamos é que “a obra de arte depende do gosto afirmativo ou do sentido qualitativo de gerações futuras para a sua manutenção” (GADAMER, 2010, p. 5). Ou seja, a existência da obra de arte está não somente na sua relação com o artista ou consigo mesma, mas, principalmente, na relação que o *expect-actor*, dentro de um determinado espaço e tempo, tem com ela. “A obra de arte, enquanto processo de vir a ser, não poderia falar dela

mesma senão a partir do olhar do outro sobre ela” (SANTOS, 2006, p. 434). Mas, a busca pela compreensão da verdade acerca do que se revela ao *expect-actor*, numa relação conjuntural, só progride a partir de um exercício de investigação competente daquele que consegue entender o que a obra tem a dizer. Devemos atentar para o fato de que

Sempre nos relacionamos com uma obra de arte a partir de nossas condições cognitivas, afetivas, sociais, culturais, historicamente produzidas nas intensas relações com as possibilidades do momento em que vivemos e que nos são facultadas. Nosso olhar, nosso sentir e pensar, nosso próprio corpo é a condição de possibilidade que dispomos para estar em relação com uma obra de arte, com os outros, com o mundo; é condição de possibilidade de sua leitura, de sua reinvenção e atualização. Ademais, além das condições singulares de cada *expect-actor/a*, o contato com a obra tal como preservada para a posteridade é marcado, reafirmo, pelas condições do contexto em que esta se apresenta, com a moldura do espaço expositivo e das demais obras que ali se apresentam (ZANELLA, 2017, p. 122).

Nesse sentido, cabe questionar: qual é, de fato, o lugar do *expect-actor* dentro dessa dinâmica, à qual ele mesmo pertence? O que podemos perceber é que, nessa relação, cria-se um jogo entre a obra e o espaço circundante, ou seja, “o *expect-actor* torna-se cúmplice num jogo onde ‘uma percepção deve conduzir imediata e diretamente a outra percepção’, como num filme, onde a nossa retina nos proporciona a sensação de um movimento constante a partir da sequência de fotogramas” (GIANOTTI, 2009, p. 31). Também temos de levar em conta que, no encontro da obra de arte com o *expect-actor*:

Cada novo encontro produz novas interações, tanto com os mesmos sujeitos (que tendo outras experiências, produzirão, em diferentes encontros, diferentes resultados) quanto com sujeitos diferentes (pois cada sujeito dialogará com a obra de acordo com seu horizonte interpretativo, que é fortemente relacionado com sua história de vida, valores, experiências anteriores, etc.). Cada ponto que ganha o estatuto de ‘ponto final’ se torna imediatamente, também, um novo ponto de partida. A experiência, assim entendida, confronta o sujeito com sua própria finitude, já que o confronta com a perpétua possibilidade de viver algo antes não vivido, pensar algo não pensado, ser algo não sido. Da mesma forma, coloca o sujeito ante a infinita possibilidade do outro, impregnando-o de um sentido de alteridade que se expressa pela abertura ao outro com uma interpretação sempre plausível e diferente de si mesmo (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 29).

O menino, que até então estava atento às explicações do arauto, resolve questionar:

- Quer dizer que uma obra é sempre nova na medida em que traz consigo algo de novo, algo que não lhe pertence, nem a seu autor, mas que vem de outro lugar, e porque entra em contato com outros tempos, espaços e *expect-actores*?

- Isso mesmo. - E o arauto acrescenta:

Por mais antiga que seja uma obra de arte, ela não se resume a ser uma obra do passado, no sentido de que não diz mais respeito à contemporaneidade na qual vive, ao contrário, o jogo da arte conquista sua atualidade a cada apresentação reprodutiva. A atualização é também uma tarefa do intérprete, a tarefa de mediar o sentido que se apresenta de modo que seu dito alcance a vida atual; os jogadores enquanto os artistas que na sua performance apresentam a configuração artística, apresentam suas interpretações e essas interpretações revelam, ao longo da tradição, os diversos aspectos da configuração. Mas todas essas interpretações mantêm a referência e, consequentemente, seu padrão de correção, à configuração, ao todo de sentido (PONTES, 2016, p. 92).

Uma obra de arte contém, em si, uma confluência de tempos, ou seja, “tem sua juventude e sua maturidade e sua velhice, como o organismo real, vivo, mas [não] quer dizer que a obra de arte, do mesmo modo, não é determinada por uma duração calculável de sua durabilidade, mas por sua própria estrutura temporal” (GADAMER, 1985, p. 66). Igualmente devemos levar em conta que o artista, ao criar uma obra de arte, pode, de certa forma, ter em vista o público de seu tempo, mas o ser propriamente dito dessa obra “é aquilo que ela consegue dizer, o que ela consegue dizer sempre se lança por princípio para além de toda limitação histórica” (GADAMER, 2010, p. 2). Dessa forma, devemos observar que isso não significa que essa obra de arte não tenha estabelecido uma “tarefa para a compreensão e que também não se precise encontrar nela a sua origem histórica” (GADAMER, 2010, p. 2). Precisamos compreender que a realidade da obra de arte e sua força enunciativa não podem

ser reduzidas ao horizonte histórico original no qual o observador vivia efetivamente ao mesmo tempo que o criador da obra. Parece pertencer muito mais à experiência da arte o fato de a obra de arte possuir sempre o seu próprio presente, de ela só reter em si de maneira muito condicionada a sua origem histórica e de ser em particular expressão de uma verdade que não coincide absolutamente com aquilo que o seu autor intelectual propriamente imaginou aí (GADAMER, 2010, p. 1).

A menina, que até então estava aninhada no colo de Frida, move-se de seu lugar aconchegante e resolve participar da conversa. Declara, então, que uma obra de arte só se afirma como tal se mantiver sua potência de afecção a partir do encontro com um/a ou outro/a *expect-actor/a* que a certifique como tal e a reinvente continuamente. Nesse sentido, complementa a menina,

A reinvenção da obra de arte pelo/a *expect-actor/a*, portanto, não acontece somente em obras que convocam a uma participação direta, como acontece com as obras *open-ended*. Mas essas obras convidam à ação e explicitam essa condição ativa do *expect-actor*, sua potência de reinvenção da obra de arte e da própria vida. Tratam-se de obras à espera de um outro que se disponha a dar-lhes um acabamento, ainda que efêmero, temporário. Uma finalização inconclusa, aberta a possibilidades de outras e outras finalizações, indefinidamente, infinitamente (ZANELLA, 2017, p. 226).

O menino vai além e questiona mais uma vez o arauto:

- Quer dizer que a obra de arte, ao falar por si e ao entrar em contato com o *expect-actor*, possui uma capacidade de transmutar-se e metamorfosear-se em um processo autopoietico? Porque, se levarmos em consideração a relação entre a obra de arte e o/a *expect-actor/a*, veremos que a obra em si não pertence ao autor, ou seja,

Uma vez que a obra existe, no processo da sua própria autônoma manifestação, ela se vivifica e se transforma em relação a cada sujeito que quer se colocar não só na sua frente, mas também dentro – dentro e fora. E assim o *expect-actor* processa a obra. Vivifica a obra. Talvez a palavra-conceito-som que eu prefiro utilizar é metamorfizar a obra e a si mesmo (ZANELLA, 2013, p. 14).

O arauto medita. Acredita que tal relação que o menino por ora apresenta refere-se à capacidade que a arte tem “de favorecer o cruzamento sincrético entre estranho e familiar para penetrar e ser penetrado num espaço sensitivo outro” (ZANELLA, 2013, p. 14). Ao dirigir-se a todos os presentes, o arauto acaba respondendo ao questionamento sobre a autopoeticidade da arte a que menino se referia.

- A obra de arte, como organização autopoietica, acaba por constituir-se como uma configuração invariante de relacionamento, em torno da qual a seleção de alterações estruturais acaba determinando o desenvolvimento histórico, bem como a história de suas interações. Também há que se considerar o fato de a observação e os próprios observadores criarem tal interação com a obra de arte a ponto de essa interação ser o momento constitutivo da própria obra. “Afim, a unidade é apenas tal qual se mostra ao olhar do observador” (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 20).

Frida interrompe o arauto e comenta:

- Assim como todo ser vivo autopoietico, a obra de arte começa com uma estrutura inicial que “condiciona o curso de suas interações e delimita as mudanças estruturais que tais interações desencadeiam” (MATURANA; VARELA, 1997, p. 131). Contudo, devemos compreender que essa transformação ocorre dentro de um processo ontogênico, ou seja, mesmo transformando-se constantemente, a obra de arte conserva sua identidade inicial, sem perder sua essência organizacional. Nesse aspecto, cabe salientar que essa contínua mudança estrutural que ocorre com a obra de arte a cada momento em que entra em contato com o *expect-actor*, é desencadeada através das interações com o meio em que ela se encontra, ou até pela sua própria dinâmica. O que se constata, portanto, é a existência de uma dinamicidade na obra de arte e de um constante movimento - não só num jogo da arte para com o expectador, mas dela consigo mesma.

- Isso mesmo. - Continua o arauto. - Outro aspecto que também devemos levar em consideração é o de que a obra de arte, ao ser criada dentro de um determinado tempo, espaço e tradição, passa a interagir sobre essas estruturas e, ao mesmo tempo, se deixa influenciar por elas. Assim como a obra de arte passa a exercer uma influência sobre o *expect-actor*, ao entrar em contato com ele, o *expect-actor* exercerá uma influência sobre ela. Mas, mesmo sofrendo uma influência por parte do *expect-actor* e mesmo se modificando a cada contemplação, a arte não perde sua identidade primeira, pois uma obra autopoietica é autônoma, possui sua individualidade e é definida como unidade (MATURANA; VARELA, 1997).

Ademais, “uma obra de arte, ‘existindo por si’, em sua alteridade anunciadora de sentido, inaugura, a cada apresentação, uma nova possibilidade de ser interpretada pelos participantes de seu jogo” (VASCONCELOS, 2013, p. 94). Entretanto, na mesma proporção em que é autônoma, ela é paradoxalmente dependente do ambiente.

Para entender este processo, é necessário valer-se de uma compreensão sistêmica que relaciona o todo e as partes, as partes e o todo e as partes e as partes. ‘Os componentes e relações entre componentes particulares que fazem esta mesa, e não outra, constituem sua estrutura’. Os seres vivos são definidos por sua estrutura, que está à mercê de um determinismo estrutural, daquilo que acontece num dado momento, de acordo com a sua estrutura naquele momento. A estrutura de um sistema vivo é definida pelo modo como seus componentes estão organizados, interconectados, interagindo sem mudar sua configuração, embora se adaptando às modificações do ambiente (SANTOS, 2013, p. 2285).

Além de uma característica autônoma, a obra de arte, dentro de uma perspectiva autopoietica, possui uma circularidade e uma autorreferência. Ou seja, enquanto sistema autopoietico, a obra de arte está aberta a diferentes fluxos de energia e matéria, mas, ao mesmo tempo, está fechada na sua dinâmica estrutural. Isso lhe permite gerar a si mesma, se conduzir e proteger, uma vez que a obra e o meio no qual está inserida são interconstituídos (SANTOS, 2013). Aliás, o espaço onde a obra de arte se faz presente e acontece, “tem uma dinâmica estrutural independente daquela dos sistemas que ele contém, de modo que tanto o meio, como os sistemas estão em mudanças estruturais contínuas. Todos os sistemas que interatuam com [a obra de arte] constituem seu meio e seu entorno” (SANTOS, 2013, p. 2285).

Outro aspecto que devemos considerar é o fato de que uma obra autopoietica não possui começo ou fim, mas sim, mobilidade, de forma que “toda parada é, potencialmente, uma nova partida” (SALLES, 2013, p. 94). E, em um círculo infinito, acontece uma produção

contínua de si mesma, a tal ponto de não conseguirmos mais diferenciar ou discernir quem é o artista e quem é a obra de arte.

Na organização [da obra de arte], o que interessa não são as propriedades de seus componentes, mas os processos e as relações entre os processos, realizados por meio dos componentes” (SANTOS, 2013, p. 2286). Assim, é justamente no movimento de se autoproduzir que se encontra o inacabamento da obra de arte enquanto estrutura que se estabelece em permanente processo. Portanto, da mesma forma, “o encontro com a obra de arte é uma experiência de representação inacabada” (VASCONCELOS, 2013, p. 15).

- E como ficam as regras existentes na arte? - Questiona o menino.

- As regras existentes na arte, nas obras de arte em si e na sua relação com o *expect-actor* também são uma característica de sistemas autopoieticos:

[...] sistemas que contêm, neles mesmos, as regras de sua constituição, autopreservando-se, portanto, como sistemas auto-poiéticos, representam estruturas distintas sob aspecto de seu ser objeto capaz de autodeterminar sua organização: eles incluem, neles mesmos, as regras de suas regras de relacionamento como momento específico de seu grau de organização (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 20).

Além disso, ao ser exposta ao *expect-actor*, a obra de arte corre o risco da perturbação, mas é justamente “esta perturbação que, antes de mais nada, possibilita o desenvolvimento da auto-organização” (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 72). Ainda dentro de tal perspectiva, os autores endossam que:

Um tal sistema autopoietico tem de permanentemente repelir a perturbação e, ao mesmo tempo, são as perturbações que condicionam, antes de mais nada, suas operações e também suas mudanças de estrutura. Os sistemas autopoieticos ajustam-se, deste modo, às perturbações no sistema. As perturbações são propulsores (alavancas) para formações de estruturas neste sistema. Elas, porém, não determinam estas formações; pelo contrário, está presente uma forma de uma fraca determinação nas leis de auto-organização do próprio sistema (FLICKINGER; NEUSER, 1994, p. 72).

- O que consigo perceber – comenta Frida Kahlo – é que no processo interativo existente entre obra de arte e *expect-actor*, como já mencionado anteriormente, um acaba por influenciar o outro, gerando, dessa forma, uma mudança de estrutura interna. E, tanto a obra de arte quanto o *expect-actor* acabam por interpretar essa mudança, externando ao outro como receberam e interpretaram sua ação. Dessa forma, estabelecem “uma interação, de modo cooperativo, definindo normas de conduta” (SANTOS, 2013, p. 2288).

- As perturbações ou deformações – explica o arauto – num sistema autopoietico não causam danos à sua identidade e partem de duas fontes percebidas por um observador, sendo uma delas constituída pelo ambiente e a outra pelo próprio sistema. E ambas podem gerar trocas compensatórias. “Ao perceber e distinguir tais situações, o observador pode discorrer afirmativamente sobre a história do sistema autopoietico que ele observa, descrevendo um ambiente que ele conclui ser o domínio em que existe o sistema” (SANTOS, 2013, p. 2289).

Frida observa o cenário. Vê ali retratado um mundo que ama. Uma mexicanidade que nunca a abandonou e que, pelo contrário, a fortaleceu e inspirou enquanto artista. Vê amigos e estranhos a contemplarem suas obras. Muitos deles acreditam ser um tanto quimérico e onírico o que pinta. Mas não. Através de sua pintura, procura “entender os olhares de seus olhos fechados” (KAHLO, 2017, p. 202) e retratar a sua realidade. “Estabelece uma ponte entre o sofrimento de seu corpo e a glória, o humor, a fertilidade e a objetividade do mundo. Pinta o seu interior, sua solidão” (FUENTES; KAHLO, 2017, p. 5). Será que os que observam tão atentamente seus quadros conseguem perceber o que quis passar através de sua arte? Aliás, o que sentem? O que estão vendo? Não se dera conta até então, mas os museus, ou as galerias, ao exporem as obras de arte as transformam. Fazem aparecer os estilos, mas acrescentam, também, um falso prestígio, separando-as das vicissitudes em meio às quais nasceram. Mas os próprios estilos se perdem, pois viviam

em cada pintor como a pulsação mais secreta de seu coração, cada um deles, como fala e estilo, se reconhecia em todas as outras falas e em todos os outros estilos e sentia o esforço deles como parente do seu, ao passo que o Museu converte essa historicidade secreta, pudica, não deliberada e como que involuntária, em história oficial e pomposa: a iminência de uma regressão que tal pintor não suspeitava transmite à nossa amizade por ele um tom patético que lhe era bastante estranho. Esse pintor trabalhou alegremente, por toda a sua vida, sem pensar que estivesse sobre um vulcão, e vemos sua obra como flores à beira de um precipício. O Museu torna os pintores tão misteriosos para nós quanto os polvos ou as lagostas. Essas obras que nasceram no calor de uma vontade, ele as transforma em prodígios de um outro mundo, e o sopro que as animava não é mais, à luz pensativa do museu, sob as vitrines ou as chapas de vidro, do que uma débil palpitação em sua superfície (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 132).

Frida dirige um olhar carinhoso para suas pinturas. Espera que mantenham sua intensidade, sua vida. “Viver na pintura é ainda respirar este mundo” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 135). Mas, por mais que tente, não reconhece mais suas obras. Embora ainda as pinceladas e os traços de suas feições nos autorretratos sejam inconfundíveis, já sofreram transformações. Já deixaram de ser como eram, pelo simples fato de terem saído de seu

mundo no ateliê e serem expostas dessa forma. Deixaram de ter um único olhar - o seu olhar de artista -, para serem contempladas por múltiplos ocelos: “o próprio olho perde o predomínio no próprio terreno de sua predominância, a pintura” (SERRES, 2001, p. 32).

Sua vontade é de gritar: “vocês que olham tudo com os olhos sempre abertos, sua lucidez nunca se banha em lágrimas?” (SERRES, 2001, p. 40). Cala-se. Tem certeza de que suas pinturas, de alguma forma, modificaram os que as estão a contemplar. Assim como esses que as contemplam contribuíram para que sofressem um processo autopoiético a cada mirada de um olhar.

Maternalmente acaricia os cachos da menina. Aprecia o sorriso e o olhar cristalino do menino. É hora de se despedir. Mais uma vez, a perda, mesmo que as crianças não lhe pertencessem. Talvez um dia possa ser mãe. Talvez, dentre tantos que vieram nesta noite festejar a vida, essas crianças tenham sido as únicas que compreenderam sua dor e alegria. Agora, resta-lhe contar o tempo ainda disponível e aproveitá-lo na maior intensidade. “Viva *la vida!*”⁴⁸

Antes de se despedir de todos, Frida Kahlo, num rompante artístico que somente ela seria capaz de ter, prenuncia que a arte não tem fim. Está em todo lugar, em todo tempo, desde os primórdios da humanidade e “ainda está sendo criada à nossa volta, abrindo nossos olhos quase que diariamente para novas experiências e forçando-nos, assim, a reformular nosso modo de ver” (JANSON, 1996, p. 7).

Acompanhada por um grupo de *mariachis* vestindo roupas coloridas em tons vermelho e dourado, com sombreros⁴⁹ imensos, com suas arpas, *guittarón*, *vihuela* e *violin*⁵⁰, Frida reúne suas forças e declama:

⁴⁸ Frase presente no último quadro de Frida Kahlo (HERRERA, 2011).

⁴⁹ Chapéu de abas largas típico da cultura do México.

⁵⁰ Diferentes instrumentos de corda de origem mexicana.

O sentido da arte

A mão que toca o corpo
Não é a mesma que acaricia a alma.
A boca que toca a face
Não é a mesma que beija a flauta.
O pé que conduz o pincel
Não é o mesmo que sente o chão.
Os dedos que dançam nas teclas do piano
Não são os mesmos que despertam os sentidos da bailarina.
A pele que desliza no barro
Não é a mesma que acolhe o sentimento
Daquele que admira a escultura.
A vida interpretada pelo ator
Não é a mesma que retrata as agruras do cotidiano
E, em catarse, toca a memória afetiva do *expect-actor*.
Quem concebe a arte
Não sente da mesma forma
Do que quem se deixa tocar por ela.
As palavras que alcançam o coração
Não têm o mesmo sentido
Daquelas que bailam nos braços da pena.
Os passos são outros,
A coreografia é sempre nova e única,
Efêmera...
Somente os bailarinos poderão desenhá-la
No chão, no ar, no coração...
Tal qual a letra de uma poesia
Que em versos toca os sentidos
E agrega sentido à arte que concebe
(ALESSANDRA AMES).

9 4º ATO –NA PONTA DO PÉ: A ARTE E A POTENCIALIZAÇÃO DE SENTIDOS

Figura 14 – Um duelo de vida e morte: a bailarina/cisne e o cisne/bailarina

Artista: Desconhecido



Fonte: <http://mutante.pt/2015/03/concerto-de-pascoa-ballet-nacional-da-argentina-almada/>.

No fundo do palco: a coxia. Situada dentro da caixa teatral, é onde o elenco aguarda sua deixa para entrar em cena. É uma espécie de pré-texto da cena, pois é ali, na espera, que se repassa o texto, que se fazem os últimos ajustes no figurino, se retoca a maquiagem, se acalma a respiração, se medita e se deseja a boa sorte. Tudo que ali acontece não chega aos olhos do *expect-actor*. É como se fosse um lugar sagrado, intocado, proibido de ser visto ou percorrido.

Na coxia: os segredos, os erros, a apreensão, a curiosidade de ver além da cortina e o desejo de querer antecipar o instante que está por vir. Ao soar da campainha, o silêncio. A partir desse sinal, o corpo do intérprete mediador passa a ser outro, alonga-se em direções outras, passa a fazer coisas inimagináveis. A voz ressoa em cordas vocais multipolifônicas e os olhares igualmente se tornam múltiplos. Os artistas, ao confiarem no outro, captam o que outrem secreta. E, ao captarem, potencializam encontros, afecções, sentidos. No desenrolar da peça, “inusitadas potências de vida varam todo o corpo dos [atores], liberando o corpo do vivido empírico e do mundo retido” (FERNANDES, 2014, p. 145).

Os *expect-actores* estão apreensivos à espera do próximo ato. Num repente, os bastidores se abrem. As entranhas do espetáculo ficam expostas. As nervuras do teatro são visíveis. São cordas musculares a sustentarem pesos e sobrepesos. As vísceras teatrais estão à mostra como se assim fosse necessário. É preciso ver o todo para compreender a parte. Tudo e todos estão congelados em seus lugares. Tudo está impecavelmente no lugar. Mais adiante, estão os camarins, cujas portas estão entreabertas. No pouco que se vê, a visibilidade de um espelho. Ao redor dele, luzes acesas. Pequenos vagalumes a alumiar o espaço, a permitirem que alguém ali se veja.

Um vulto. Uma sombra. Alguém senta perante o espelho. Procura, sobre a banquetta, a maquiagem e os adereços emplumados. O corpo é de uma mulher. Está só. A solidão lhe faz bem. Ela necessita do silêncio para encontrar-se e projetar-se no que virá a ser. Neste instante, indiferente com os que a veem, dá atenção à sua imagem. Sabe que antes de se abrirem as cortinas, antes de receber as luzes dos refletores sobre si, é apenas uma mulher. Mas compreende que, quando a orquestra iniciar os primeiros acordes, ela surgirá em cena, irreconhecível. Ela, como bailarina, poderá, devagarinho, transformar-se em pássaro, peixe, borboleta e animais ariscos. Seus braços e pernas estender-se-ão além do próprio corpo em doces gestos, em avanços e recuos (JOSÉ, 1997). O palco lhe será “terra fértil, território de mágicos sonhos. Virará mar, mata e céu, abertos para os seus passos. [É nele que irá saltar]

certa de que o sonho é branco, doce, macio e sonoro, cheio de luzes e de sombras” (JOSÉ, 1997, p. 11). No palco, a bailarina

é a dançarina que se entregou aos braços da arte. é quem está disposta a abrir mãos de certos luxos. é quem dança com o vento e com o córrego de um lago. é quem entende bem a palavra ‘preparação’. é muito mais do que um tutu. é sincronizar os pés com a paixão que queima em si. é um cisne sem asas. é uma das filhas preferidas do teatro.

é uma contadora de histórias que dispensa a voz para encantar alguém (DOEDERLEIN, 2017, p. 31, SIC, escrita do autor).

Com gestos suaves e lentos, a bailarina abaixa-se. Acaricia os pés. “Benditos são os pés que concentram o peso do corpo, da graça e da raça das bailarinas. Benditos os pés que sustentam a livre leveza da dança, da harmonia e do sonho da bailarina” (JOSÉ, 1997, p. 16). Coloca, delicadamente, a sapatilha. Levanta-se. Direciona-se para trás de um biombo. Um robe é jogado sobre ele.

As luzes se apagam. O breu é total. Nada se escuta. Apenas... Silêncio. Uma sensação estranha perpassa o corpo e a alma. O tempo parece ter parado naquela fagulha efêmera. Uma batida de leve. Um sinal. A música inicia. Trata-se do 13º andamento, intitulado “O cisne”, da suíte “O carnaval dos animais”, composto pelo francês Camille Saint-Saëns, em 1886⁵¹. O maestro comanda a orquestra. Cada músico, perante sua partitura, procura extrair de seu instrumento a melhor melodia. Foram dias de ensaio, de treino. Repetiram incessantemente as mesmas notas a fim de obterem a harmonia perfeita, o som que anseiam, ou de alcançarem a interpretação que almejam.

Harmoniosamente, as notas musicais, límpidas e perfeitas, transpassam a sinfonia. Uma a uma, tornam-se una. Uma só nota insistente. Uma consonância de som e tom. Uma candura de ritmos e compassos. A plateia prende a respiração. Está ouvindo a música. Uma sonoridade divina e angelical. Arranjos compassados de lamento e tristeza. A bailarina adentra o palco, pés firmes e corajosos dentro de sua sapatilha de pontas. Veste seu tutu branco adornado de penas. Um pequeno facho de luz clara acompanha a bailarina. No chão, a projeção de uma sombra em forma de lago a contrastar com a escuridão. Um reflexo. Suave.

⁵¹“A morte do cisne” foi dançada pela primeira vez em 1905, pela bailarina russa Anna Pavlova, e foi criada, a seu pedido, pelo coreógrafo Mikhail Fokine. Pavlova teve a ideia da dança após ver cisnes em um parque público e ler o poema “A morte do cisne”, de Alfred Lord Tennyson.

Os gestos da bailarina são lentos, ternos e delicados. Sedutoramente, na ponta dos pés, desliza no lago improvisado seu *pas de bourrée couru*⁵². Flutua em seu bailado. Uma metamorfose realiza-se em toda bailarina: “A imagem aparece-desaparece estalejando de seus pés. Sem nenhum cenário se sucedem todos os elementos de uma paisagem apaixonante: a rosa dos ventos, o sobrevoos da águia, o horizonte cintilante” (MUNHOZ, 2009, p. 37).

Sonhadora, a bailarina lentamente circunda o palco. Seu corpo e pés riscam o espaço, traçam desenhos. Formatos outros que não o de uma outrora mulher. Seus braços, graciosamente, movimentam-se como se fossem alçar voo. Movimentos frenéticos de um corpo que não mais consegue controlar a graciosidade das asas. Um corpo que se transmuta entre o vigor e a fraqueza. Em cada expressão do corpo dançante, o drama. A agonia do cisne a debater-se contra a morte. Seu último voo. A bailarina parece lançar-se para o horizonte. É láque está a potência do seu sentir. É como se neleestivessem os resquícios da vida. Em busca do último e derradeiro voo, está a bailarina, cisne a explorar os confins do espaço com sua alma.

O corpo dançante, que ora é bailarina, ora é cisne branco ferido sobre o lago congelante, debate-se. Suavemente, a bailarina relaxa a tensão de seu bailado. Seus últimos gestos deixam transparecer a dor. “Então vacilando com passos irregulares em direção à borda do palco – os ossos da perna tremem como as cordas de uma harpa – por um rápido movimento do pé direito sobre a terra, ela afunda no joelho esquerdo – a criatura aérea lutando contra as ligações terrenas” (BALANCHINE; MASON, 1975, p. 138). Brandamente, deita-se ao chão. A bailarina, protótipo de um cisne, a debater-se contra seu próprio sofrer.

Olha para o céu. Voar talvez. De novo. Uma última vez. Nos gestos da bailarina, o cisne, que, ao pressentir a morte, encontra forças outras, que não as existentes naquele instante fugaz e passageiro, para cantar o último canto da vida. O mais esplêndido. O mais belo, pois está prestes a partir para junto de Apolo a quem sempre serviu. Lembra-se de Hades e, como jamais o fizera no curso anterior de sua existência, canta de forma sublime.⁵³ Sem perceber, cai e suspende a respiração e o pulsar dos órgãos. Quase um arfar. E, em meio ao “profundo hausto de ar que até atinge o fino frio do espírito, preso ao corpo por enquanto” (LISPECTOR, 1999, p. 19), um último gesto e mais nada. Eis a morte, enfim, sem questionamentos, sem anseio de continuidade, sem resistências. Apenas uma beleza oculta.

⁵² Um dos passos do balé.

⁵³ Para maiores informações, ler “Fédon” de Platão (1991, p. 153-4).

Os *expect-actores*, atonitamente, enxergam na interpretação da bailarina sua própria morte e compreendem que a vida... A vida de fato não possui adjetivos, pois “viver é uma espécie de loucura que a morte faz” (LISPECTOR, 1999, p. 13). Os olhos dos *expect-actores* deixam-se seduzir pelo desenrolar da dança da bailarina. E pelo traçado poético, em que “tudo parece indicar que o invisível da invisibilidade está ali, desvelado e desconhecido, estranho e disforme. Como que em uma mistura de corpos eróticos, nada é um sem o outro” (MUNHOZ, 2009, p. 17). Os *expect-actores*, implicados no corpo da bailarina/cisne, são absorvidos “em sua plenitude e sentem-se perdidos em seus delírios. Com que deleite, com que regozijo consolam seus espíritos. Extasiados, calam-se diante de tamanha sedução (MUNHOZ, 2009, p. 17).

O arauto, em pleno estado de eudaimonia, adentra o palco com um buquê de girassóis e o entrega à bailarina que, com uma leve inclinação do corpo, agradece.

Do nada, como se em revoada, penas e pequenas plumas brancas caem do alto. Cada uma destinada a um dos *expect-actores* presentes. É como se o cisne que a bailarina acabara de representar insistisse em viver de alguma forma. Um derradeiro voo, talvez. Não se sabe. “O que nos parece natural é unicamente o habitual do há muito adquirido, que se fez esquecer o inabitual, donde provém. Este inabitual, todavia, surpreendeu um dia o homem, como algo de estranho, e levou o pensamento ao espanto” (HEIDEGGER, 1977, p. 17).

Os *expect-actores* tentam compreender o que se passa além da linguagem meramente metafórica e metamórfica do que acaba de acontecer. Olham-se e entreolham-se, pois, “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (GADAMER, 2015, p. 21). Mas o que a pena branca quer lhes dizer? Perplexos, contemplam-na até os olhos arderem de tanto olhar. E, encantados ficam quando percebem que, em meio à albificação das tectrizes, rectrizes e rémiges, microscópicas imagens de obras de arte se formam. “A obra de arte é, com efeito, uma coisa, uma coisa fabricada, mas ela diz algo de diferente do que a simples coisa é [...] A obra dá publicamente a conhecer outra coisa, revela-nos outra coisa; À coisa fabricada reúne-se ainda, na obra de arte, algo de outro⁵⁴” (HEIDEGGER, 1977, p. 13).

⁵⁴ No que se refere a essa questão, Heidegger (1977) trabalha com os termos alegoria e símbolo, pois ambos “fornecem o enquadramento em cuja perspectiva se move desde há muito a caracterização da obra de arte. Só essa unidade na obra, que revela um outro, essa unidade, que se reúne com algo de outro, é que é o elemento coisal na obra de arte. O que parece que é o caráter de coisa na obra de arte que constitui como que o suporte no qual e sobre o qual o outro e o autêntico estão edificadas” (HEIDEGGER, 1977, p. 13).

Na pena lâmina, bordados em tatuagens de uma história da arte. Mas, a fim de contemplá-la, a necessidade de uma lupa. Agora compreendem o porquê dos microscópios ao lado de suas poltronas. Acoplam a pena na platina. O encaixe é perfeito. Um espelho reflete uma luz sobre a pena lâmina. Num misto de medo e euforia, calmamente, os *expect-actores* aproximam seus olhos das duas oculares. Aprendem rapidamente a manusear as objetivas. A perspicácia do olhar macro/micrométrico.

O fascínio. Os olhos brilham de emoção perante o sentido de uma criação que “é inesgotável por uma força própria, potência móvel que jorra das entranhas da terra, de um subsolo mais velho que o próprio homem, sua consciência e vontade” (FRAYZE-PEREIRA, 1994, p. 147). Em meio à “soma branca de todas as cores, centro estrelado de fios” (SERRES, 2001, p. 24), na pena lâmina, os bordados tatuados começam a se desfilar, a se transmutar em formatos outros. Há um movimento constante e ininterrupto, pois, em meio aos traçados feitos por um exímio artista tatuador, a história artística da humanidade vai sendo narrada.

Os *expect-actores* deixam-se levar nessa viagem que vai desde os primórdios da humanidade até os tempos mais contemporâneos e futuristas. Na pena lâmina, a história de artistas e suas obras sonoras, rítmicas, dançantes, esculturais, retrativas, fotográficas e tantas outras mais. Os *expect-actores* familiarizam-se, através dessas, com sua própria história, pois, em meio aos movimentos artísticos, a tradição, que é essencialmente aquilo que se conserva, aquilo que permanece e passa a atuar nas mudanças históricas que porventura venham a ocorrer, faz-se presente. “Inclusive quando a vida sofre suas transformações mais tumultuadas [...] em meio à mudança de todas as coisas, do antigo conserva-se muito mais do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade” (GADAMER, 2015, p. 373-374).

Pequenos facho de luz surgem do chão em direção ao teto. Lá, milhares de minúsculas lâmpadas formam constelações. Entre elas, uma vagueia em torno do plexo solar. Formado por cinquenta estrelas, o corpo de um cisne de asas abertas. É o cisne bailarino que, por ora, transmutou-se na Constelação *Cygnus*. A bailarina, a 11 anos-luz de distância, a observa e chora, pois sua alma, de alguma forma, também está lá. Tanto ela quanto o cisne são potência artística. Os *expect-actores*, introspectivamente, tentam compreender tudo o que se passou e, num *insight*, descobrem que a arte potencializa sentido.

Os *expect-actores* mal haviam se recuperado do encantamento da revoada de penas lâminas tatuadas quando, da larga bambolina de cor negra, caem longos fios contendo molduras vazadas. São diversas molduras em diferentes estilos: lisas, retas, coloridas, trabalhadas, em laca, em madeira, em metal, com ou sem *passee – partout*. Através delas, conseguimos “atravessar de um lugar a outro sem deixar rastros de passagem” (SANTOS, 2006, p. 38). Estão ali, à espera da obra que irão emoldurar. Pode ser uma foto, um autorretrato, uma paisagem, uma natureza morta, uma escultura, uma nota musical, ou tantas outras mais expressões artísticas.

Porém, a obra não quer ser emoldurada, quer ir além da própria moldura. É como se os *expect-actores* tivessem o dom da vidência e fossem capazes de ver mais do que o simplesmente ver. Como se conseguissem acompanhar a obra além da moldura, até aonde essa fosse ou quisesse ir, pois muitas obras “requisitam muito mais que o sentido da visão do *expect-actor*. Inclusive, que ele abandone a velha atitude passiva de receptor universal, e atue na obra por todos os meios disponíveis. A obra só faz sentido no corpo do *expect-actor*, tocando e sendo tocada por ele” (FARINA, 1999, p. 48). A vidência, nesse caso, “nos faz presente aquilo que está ausente”, não se limitando a presentificá-lo, mas criando uma presença particular que, como tal, nunca tivesse estado presente antes” (CARBONE, 2019, p. 9). As molduras estão aí tal qual janelas abertas, fazendo com que o *expect-actor* não olhe a obra de arte como uma coisa fixa em seu lugar, mas como algo que vai além da própria possibilidade do ver. Algo que ultrapasse todos os limites de ambas as janelas: a material e a da alma.

Vemos quase sempre através de alguma janela, mas temos dificuldade em ver nela o que ela insiste em nos mostrar. É que, uma janela se dispõe como uma abertura para que possamos nos ver, sob a escusa de apreciarmos a vista. É que, da paisagem que vemos, já não podemos nos retirar. Essa é a condição de ver da janela o que a janela nos possibilita ver. Vê-la é também vermo-nos. É colocarmo-nos em relação com o que foi visto. Olhar até que se veja – esse é o modo imperativo de ser da janela. É assim que ela se imprime em nós. Após termos visto, ainda que fechemos a janela, as imagens permanecem. Nem mesmo as cortinas tampouco as grades podem nos proteger do que nos perpassou. Já nem se faz mais necessário olhar para ver – acontece. Talvez seja mesmo um acontecimento o que se vê pela janela. Por vezes um acontecimento mínimo, quase imperceptível, mas que nos retém ali, naquela posição, justo naquele olhar que nem sabemos, ao certo, o que nos fez ver. Só muito depois nos damos conta do que foi visto, após já ter sido, quando já nem é mais. Quem sabe venha daí a nostalgia da janela (LEAL, 2009, p. 151).

Nas molduras janelas, a arte em suas múltiplas formas e contemplações. Vale destacar que o contemplar tem um quê de sagrado, pois está associado ao *templum* que era o quadrado ou retângulo “que os adivinhos romanos desenhavam com seus bastões no céu para esperar e

ver como as águias passariam. E, de acordo com a direção, o número de águias, sua velocidade, o adivinho poderia fazer tal e tal interpretação do que foi dito por esses sinais” (ARASSE, 2004, p. 63-64⁵⁵). A obra, quando depositada na superfície da moldura, torna-se outra, pois, a exemplo do que acontece com um quadro,

A pintura enquanto matéria, aquela que se faz sair dos tubos de tinta – torna-se outra: significante, objeto de arte, de admiração, de interrogação. A pintura não é apenas uma pintura. O homem coloca nela algo a mais. Ele acrescenta o imaginário e o simbólico ao real. Quando o pintor pousa seu pincel revestido de tinta na tela, ele deixa como que signos a serem adivinhados (CHARBONNIER, 2007, p. 30⁵⁶).

O arauto passeia por entre as molduras vazadas. Vez por outra, para. Olha epicurianamente os *expect-actores*. Adivinha que estão ávidos por uma explicação. Pede permissão à bailarina para que possa falar e ela, graciosamente, lhe concede a deixa. Dessa forma, o arauto começa a esclarecer o que se passa.

- Primeiramente, perante uma obra de arte, nos deixamos atrair. Após, a contemplamos em busca de seus sinais, de seus signos, sendo esses “objetos de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato” (DELEUZE, 2003, p. 4). À medida que vamos decifrando, aprendemos, pois “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos” (DELEUZE, 2003, p. 4). E não podemos esquecer que os signos são únicos - cicatrizes marcantes e raras a despertarem interpretações múltiplas, mas únicas a cada intérprete.

O arauto também salienta que:

- As obras de arte investem “justamente na afirmação da possibilidade de sentidos outros, no desassossego, na provocação ao supostamente sabido” (ZANELLA, 2017, p. 241). E os sentidos devem ser compreendidos como

possibilidades de todo e qualquer signo e a estes se amalgamam, com diferentes intensidades, sem compromisso de lhes serem fiéis. Alguns se apresentam quase de imediato [...] outros sentidos resistem às intempéries e vicissitudes das práticas de apagamento de seus vestígios e se mantêm como sussurro, resquícios de tempos e vidas outras. E há tantos outros mais que pululam de um lado a outro, hibridizando-se, reinventando-se, desaparecendo e fazendo-se emergir em condições espaço-temporais diversas, por vezes a visibilizar poucos vestígios do que um dia foram, mas sem conseguir apagar os vestígios da própria história” (ZANELLA, 2017, p. 240-241).

⁵⁵ Tradução (CARBONE, 2019, p. 101).

⁵⁶ Tradução (CARBONE, 2019, p. 102).

- Mas, como saber o(s) sentido(s) de uma obra de arte? – timidamente interrompe a bailarina.

- Perante uma obra de arte – continua o arauto -, espera-se que o encontro provoque afecções potentes a mover respostas ou perguntas “na esfera da vida em favor da própria vida em sua diversidade, pluralidade, em sua incessante condição de reinvenção” (ZANELLA, 2017, p. 243).

O arauto percebe que os *expect-actores*, ao se deixarem atrair e ao contemplarem as molduras vazadas presentes no cenário, já não podem mais deixar de ver, pois foram fisgados pelo olhar. Aproveita que estão absorvidos para dar continuidade à sua exposição de ideias.

- Como a menina de olhos grandes nos ensinou, os olhos, janelas da alma, contemplam aquilo que veem e procuram ir além do simples movimento do enxergar. Nossos olhos são famintos - querem mais do que a simples moldura vazada. Querem contemplar aquilo que elas comportam no próprio vazio, pois sabemos que, de alguma forma:

Toda obra é um mundo em si mesma, ao mesmo tempo em que carrega em si características da cultura em que está inserida, e sempre está aberta para ser algo mais. Tentar acessar o mundo da obra é ir na direção de negociar entre a decifração de seus significados e a atribuição de novos possíveis sentidos (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 36).

Ao dar acesso ao seu mundo, a obra de arte possibilita-nos “vivenciar uma experiência autêntica de conhecimento, que não se dá por meio de uma metodologia epistemológica, e sim pela compreensão da riqueza de sentidos orientados pelo próprio conteúdo da obra de arte” (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 3). E, torna-se oportuno deixar claro que, “quem promove a experiência da arte é a própria obra, no que tem de oculto e com o qual o expect-actor se identifica na catarse” (FLICKINGER, 2010, p. 61). Nesse aspecto,

A experiência da arte deixa de ser apenas relativismos e subjetivismos para ser pensada em uma estrutura de diálogo, isto é, existe um conteúdo a ser interpretado, esse balizamento nos orienta a um sentido de verdade que nos revela uma realidade, um mundo, contemplado pelo jogo da arte, enquanto anunciação de um conteúdo que nos dá uma totalidade de sentido (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 3).

Gadamer (2015) menciona que a obra de arte não é um mero objeto que se posta perante o sujeito; ao contrário, ela existe por si só. A arte ganha “seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta [...logo] o sujeito da experiência da arte, o que fica e permanece, não é a subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte” (p. 155). A obra de arte traz em si um sentido. Nesse aspecto,

primeiramente, é preciso enfatizar que as obras não portam sentidos fixos e únicos; ao contrário,

não portam sentido algum, seus sentidos vão sendo atribuídos pelos sujeitos ao longo de suas experiências. Assim, a obra, preme de ilimitadas possibilidades de sentido, se completa pela presença do sujeito. Porém, sua completude é contingente, precária e sempre provisória, determinada pelos contextos e tempos em que se inserem sujeitos e obras. Por isso, obras que parecem sem sentido hoje ou em certa circunstância, podem ser cheias de sentido amanhã ou em outra circunstância – e vice-versa –, evidenciando que mesmo antagônicos, os sentidos não se excluem, mas que aí estão como potência. Desta forma, os encontros entre sujeitos e obras se darão sempre como encontros ‘livres e abertos’, na medida em que o resultado de cada novo encontro é desconhecido (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 34).

É importante ressaltar, também, que a obra de arte, em vez de igualar um sentido já aplicado, “ela é por sua vez – e de forma inesgotável – recuperação e criação de sentido” (CARBONE, 2019, p. 34). O artista, através da sua arte, “reativa a admiração diante do mundo recorrendo à unidade com o sensível, vivida na experiência individual, e promovendo o seu sentido, em meio à sua própria operação expressiva, à condição de experiência universal” (CARBONE, 2019, p. 34). Sendo assim,

A obra de arte irá unir essas vidas separadas; ela não existirá mais somente em uma delas como um sonho tenaz ou um delírio persistente, ou no espaço como uma tela colorida, ela habitará indivisível em diversas mentes, provavelmente em todas as mentes que for possível, como uma aquisição eterna (MERLEAU- PONTY, 1948, p. 34⁵⁷).

No acontecer da aproximação de vidas, obra e *expect-actor*, na decifração ou decodificação de sentidos, não são capazes de permanecer quietos. A obra “fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que vão se dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista” (SARAMAGO, 1997, p. 134). O sentido de cada uma e as significâncias que as obras irradiam em quem as *expecta* parecem com “uma estrela quando se põe a projectar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições” (SARAMAGO, 1997, p. 135). Ainda, no que se refere ao sentido da obra de arte, esse nunca é transposto “inteiramente numa interpretação, não é totalmente determinado e concluído, de modo que poderíamos ficar com uma explicação do sentido da obra e dispersar a obra mesma” (PONTES, 2016, p. 96).

Para Gadamer (1985), perceber o sentido de uma obra de arte não é colecionar várias e diversas impressões sensoriais, mas sim, tomar a impressão sensorial como verdadeira. E “é sempre verdade que a pessoa tem que pensar algo quando vê alguma coisa, seja meramente

⁵⁷ Tradução (CARBONE, 2019, p. 35).

para ver este algo” (GADAMER, 1985, p. 47). Conforme o autor, não se trata de uma mera abertura de sentido que é realizada através da arte; ao contrário, antes seria importante “dizer-se que é o acúmulo de sentido em algo fixo, de modo a que ele não escape ou peneire-se, mas seja fixado e protegido na estrutura do produto criado” (GADAMER, 1985, p. 53). Ainda no que se refere à verdade:

A obra de arte, por si mesma, anuncia, apresenta, orienta o sentido do conteúdo na sua pretensão de verdade. Nesse sentido, podemos dizer que a arte não representa nada que não ela mesma, na conformidade da sua referência. Logo, é um equívoco pensarmos que o sentido da arte se dê, por exemplo, a partir de uma mensagem determinada pela vontade poética do autor, ou por qualquer descrição alegórica que a remeta a outra coisa que não esteja nela mesma (VASCONCELOS, 2013, p. 62).

O sentido de uma obra de arte nunca é dado de antemão; mediante seu jogo, a obra acaba anunciando seu mundo, em sua pretensão de verdade, que será compreendido “na medida em que os níveis de compreensão do *expect-actor* forem acrescidos ao longo da sua aplicação (do seu assistir). A imagem apresenta, por si mesma, uma gama fecunda de assuntos e possibilidades que se abrem na relação marcada pelo assistir interessado do *expect-actor*” (VASCONCELOS, 2013, p. 98).

Gadamer (1985) menciona que “na representação que uma obra de arte é, ela não representa algo que não é, não sendo, portanto absolutamente uma alegoria, ou seja: ela não diz algo, para que se pense outra, mas justamente nela se encontra o que ela tem a dizer” (p. 59). Por último, importa mencionar que

Na obra de arte, tudo o que ela tem a dizer encontra-se imediatamente presente nela e constitui propriamente sua fenomenalidade. Com isso, Gadamer quebra ao mesmo tempo duas tendências fundamentais da estética tradicional: a tendência de pensar a obra de arte como se ela contivesse alguma intenção específica do autor e a de torná-la como possuindo uma realidade metafórica a ser intelectivamente desvendada. Para que a alcancemos em sua essência, precisamos nos colocar efetivamente no ponto para o qual a obra de arte se mostra em seu horizonte próprio de mostraçã [...] A obra de arte apresenta algo completamente, de tal modo que todo o problema está justamente em nos inserirmos na lógica da apresentação (CASANOVA, 2010, p. XIV).

Para a hermenêutica, “a obra de arte é um todo de sentido, cuja compreensão implica na apresentação do sentido” (PONTES, 2016, p. 115). Portanto, perante uma obra de arte, é necessário ter a delicadeza do olhar, pois, antes de qualquer coisa, ou de qualquer pergunta, a “convocação se dá pelo olhar silencioso” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9). Esse olhar mergulha na imagem que a obra fornece ao corpo do *expect-actor* que necessita lê-la com a máxima cautela interpretativa. Acontece um “movimento hermenêutico constante que é

comandado pela expectativa de sentido do todo e preenche-se, a partir de cada parte individual, finalmente, na elaboração significativa do todo” (GADAMER, 1985, p. 45-46).

O *expect-actor*, como alguém que entende, necessita identificar o que a obra tem a lhe dizer: “lá estava algo que eu julgo, que eu ‘entendi’. Identifico algo como o que foi ou o que é e só essa identidade dá o sentido da obra” (GADAMER, 1985, p. 42). Ao lermos uma obra, vamos em busca de sua identidade e, porventura, do que nos identifica:

É um erro pensar-se que a unidade da obra significa fechamento frente àquele que se volta para a obra e ao que é alcançado com ela. A identidade de hermenêutica da obra está fundamentada em profundidade bem maior. Mesmo o mais passageiro e irrepetível, quando apareceu ou é julgado, como experiência estética, quer dizer *mesmice*, identidade. Tomemos o caso de uma improvisação de órgão. O próprio organista depois mal sabe como tocou e ninguém tomou nota. Apesar disso, dizem todos: ‘Foi uma interpretação ou improvisação genial’, ou, num outro caso: ‘Hoje foi um tanto vazia’. Que queremos dizer com isso? Certamente referimo-nos àquela interpretação. Algo está lá para nós, é como uma obra, não é um mero exercício de dedos do organista. Se não fosse assim não se iria julgar a qualidade ou a falta de qualidade. Assim, é a identidade hermenêutica que contribui para a unidade da obra (GADAMER, 1985, p. 41).

Ler uma obra de arte é ir em busca de algo que nos afeta, nos sensibiliza. É realizar um processo de tradução. O próprio ato de ler já é um traduzir e o ato de traduzir deve ser feito mais de uma vez (GADAMER, 2015). Nesse sentido, traduz-se

de uma para outra margem, de modo que, no ato da leitura, [...] estão implicadas sempre duas margens: o leitor e o texto ou o intérprete e o objeto interpretado. Ao ler não apenas ocorre uma transposição de sentido, de uma margem para a outra, mas acontece a instauração de uma terceira margem que antes não existia e que a leitura configura (ROHDEN, 2008, p. 212).

Além disso, o ato de ler, na perspectiva de tradução, é “um ato de criação irreduzível à decifração literal de algo preexistente” (ROHDEN, 2008, p. 212). Também trata-se de um ato inconclusivo à medida que não há uma única leitura e um ponto final nela. Portanto, perante uma obra de arte, o intérprete leitor está em constante processo de leitura e sempre há a possibilidade de uma releitura. Mais do que isso, a obra de arte diz algo a alguém. Ela diz algo a cada um como se isso fosse dito “expressamente a ele, enquanto algo atual e simultâneo. Desse modo, vem à tona a tarefa de compreender o sentido daquilo que ela diz e de torná-lo compreensível – para si e para os outros. [...] ela precisa ser integrada à autocompreensão de cada um” (GADAMER, 2010, p. 6). Ao lermos uma obra de arte, entramos em confronto com nós mesmos, pois,

A obra de arte que diz algo confronta-nos com nós mesmos. Isso quer dizer: ela enuncia algo que, de acordo com o modo como esse algo é dito, se mostra como uma descoberta, isto é, como o desencobrimento de algo encoberto. Nisso repousa aquele encantamento. Nada que conhecemos é ‘tão verdadeiro, tão essente’. Tudo o que conhecemos é aqui excedido. Portanto, compreender o que a obra de arte diz a alguém é certamente um encontro consigo mesmo (GADAMER, 2010, p. 7).

O significado de uma obra de arte pode ser acessado pela decifração de seus códigos, pela leitura da obra de acordo com suas regras, entendimentos, interpretações, explicações estabelecidas e relacionadas à sua linguagem. Mas, é importante ter clareza de que:

Não se trata de aprender o código específico de cada obra, mas de entender que cada obra está inserida em um sistema maior que baliza e orienta a sua leitura. Nesse sentido, o acesso a uma obra pontual é facilitado quando o sujeito domina a linguagem do sistema de artes com a qual ela está arranjada. Pois ele terá melhores condições de negociar seu significado. No que se refere à negociação de sentidos, os fatores envolvidos são bem mais subjetivos: as convicções e crenças dos sujeitos, suas concepções de mundo, suas histórias de vida, fatores sempre passíveis de alteração tanto pela própria natureza dinâmica quanto pela latência de sentidos atribuídos às obras (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 36-37).

Se o significado de uma obra de arte pode ser acessado a partir da decifração de seus códigos, o sentido, por sua vez, “é a atribuição subjetiva do sujeito sobre as obras, é particular e pode ser modificado a cada nova forma de olhar a obra” (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 33-34). Destarte, cabe enfatizar que “o conteúdo daquilo que se compreende possui uma mobilidade de sentidos para o seu intérprete que vão além da mera subjetividade do *expect-actor*” (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 3).

Portanto, ler uma obra de arte é realizar o trabalho de um arqueólogo - uma arqueologia do olhar. É cavoucar as camadas de tinta ou de qualquer outro material que compõe a obra e permite que ela exista. É perfurar suas profundidades em busca de significados outros; investigar o que há nas suas intenções e nas intencionalidades do artista; auscultar seu ritmos e sons; é sondar suas entrelinhas prenes de vida.

Escavar sensações é tocar em camadas de coleta sensorial que ‘gera o sentido doce. Que sai dessa cavidade e voa. A sensação mergulha portanto no silêncio, receptivo. Entendam isto como uma verdade sensível, como a verdade dos sentidos. A mudez inunda nossos sentidos. O silêncio constrói o ninho, o habitat da sensação. Sem ele, ela não existe’ (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 10).

No olhar silencioso, o respeito para com a obra. O contato, a troca, o início de uma conversa fértil a ponto de gestar falas interpretativas e de (inter)penetração entre o *expect-actor* e a obra de arte. Pouco a pouco, o *expect-actor* torna-se um leitor minucioso a ponto de encontrar “passagens que amaciam o con(tato) pela imediatez dos sentidos. Forma-se assim, uma parceria vibrante entre o corpo de quem lê e as nervuras da carne da obra que se lê,

mesmo que o sentido revelado seja o não-sentido do que parece sem sentido” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 10).

O encontro com a obra “faz parte do processo de integração que é entregue como tarefa à vida humana que se encontra imersa em tradições” (GADAMER, 2010, p. 2). Portanto, ao se deparar com uma obra de arte, o sujeito, a fim de compreendê-la, deverá buscar

interpretá-la negociando significados e sentidos, colocando em movimento um arsenal de entendimentos e compreensões construído e acumulado tanto por si mesmo, ao longo da sua existência, quanto pela humanidade, ao longo da história. Para haver negociação entende-se que é necessário mais do que ver a obra, ir além do juízo gostar/não gostar, pois na negociação estão envolvidas ações do sujeito que transformam o ato de estar com a obra em produção de sentido e compreensão de significados (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 33).

Mas, mais do que uma mera contemplação da obra de arte, o encontro do *expect-actor* com ela torna-se uma experiência. E essa experiência, por sua vez, vai gerar uma mudança de atitude, pois ocorrerá um processo de transposição:

Algo diverso, alheio, é transportado de lá para cá, é transformado em algo próprio e aí reconhecido. O processo, tal como a palavra o indica, é determinado por meio de intervalo e distanciamento; algo está em um lugar diverso daquele em que nós mesmos estamos e, então, nós o trazemos para cá. Isso não é a mesma coisa que a rápida abordagem e também poderia significar que nem todas as apropriações são também transposições. Transposições são apropriações de um tipo particular (FIGAL, 2007, p. 68).

Portanto, nesse processo, obra e *expect-actor* não serão mais os mesmos após o encontro, pois ambos interagem e realizam uma troca transpositiva de sentidos e valores. E mesmo que novos encontros venham a acontecer, novas mudanças irão se concretizar, pois, “ao ampliar nosso horizonte, por compreendermos algo diferente, estranho, distante, nossas opiniões sofrem uma mudança. A arte nos indica outras possibilidades de ser, de agir, de pensar, nos dá uma orientação no mundo” (PONTES, 2016, p. 115).

Ao entrar em contato com uma obra de arte, o *expect-actor* vai em busca de seu sentido ou de algo que lhe dê sentido. Para compreender a verdade da obra, necessita demorar-se perante ela, pois, “para que o modo do ser da obra se efetive deve, enquanto *expect-actor*, se integrar ao acontecimento do seu dizer na medida em que a mesma lhe conclama a assisti-la interessadamente” (VASCONCELOS, 2013, p. 56). E, ao realizar esse movimento de entrega à apresentação do que ela tem a dizer, o *expect-actor* deixa-se levar, deixa-se conduzir pelo ritmo da obra, pois “a pessoa que se doa à sua contemplação vive uma

experiência de compreensão, de sentido de orientação de vida, diante da própria coisa que representa o ser da sua referência” (VASCONCELOS, 2013, p. 57).

Podemos concluir, então, que perante uma obra de arte não agimos apenas de forma passiva, mas também de forma ativa. O *expect-actor* não é “nem uma projeção de sentido puramente ativo, nem tampouco o indivíduo é só o objeto passivo de um mundo historicamente transmitido. Ambos os elementos formam um todo e se compenetraram” (CORETH, 1973, p. 68). Ainda, no que se refere a essa questão, o autor salienta que:

Por mais que estejamos determinados pela experiência e pela história, o conhecimento já é apropriação ativa e mediação na execução da experiência, da opinião própria e da tomada judicativa de posição. Principalmente o querer e o agir representam uma atitude ativa, uma resposta livre aos valores e possibilidades, uma formação e domínio autônomos de nossa existência no mundo. Tudo isso, porém, penetra determinativamente na totalidade de nosso mundo (CORETH, 1973, p. 68).

Outro aspecto comentado por Coreth (1973) é que o mundo, tanto do artista, como do *expect-actor* e, inclusive, da obra de arte, não é estático ou fixado; é de uma dinamicidade em contínua formação e movimento. Logo, não podemos ficar limitados a determinadas concepções de mundo. O ser ou as coisas são essencialmente abertas para um mundo aberto. O mundo e as coisas presentes nele, inclusive as obras de arte, possuem uma abertura, uma realidade muito maior do que aquela pertencente ao nosso círculo de compreensão.

Contudo, é importante lembrar que, perante a obra de arte, somos expostos sempre de forma despreparada; estamos “sempre indefesos contra a supremacia de uma obra convincente” (GADAMER, 1985, p. 58). Mas, mesmo despreparados ou indefesos, entendemos que a obra de arte tem algo a nos dizer.

- Mas, “como é que fala e o que nos diz a obra?” (GADAMER, 1985, p. 48) – Questiona novamente a bailarina que, até então, escutava atentamente a explanação do arauto.

- A fim de compreendermos como a obra de arte fala conosco e o que ela tem a nos dizer, temos que, perante ela, assumir uma atitude questionadora, pois só se alcança o sentido de uma obra de arte quando nos questionamos, nos perguntamos o que ela tem a nos falar.

- Então, você quer nos dizer que, na busca por um sentido na obra de arte, precisamos ter ciência de que “aprender a perguntar marca, assim, o primeiro movimento no processo do compreender” (FLICKINGER, 2010, p. 74)? Ou seja, que a pergunta “abre a porta ao

horizonte alheio, arrastando consigo o sujeito que a faz. É na pergunta que esse se empurra para fora de sua reserva, expondo-se” (FLICKINGER, 2010, p. 74).

- Isso mesmo. O questionamento a que se refere Flickinger (2010) não pode ser único, ou seja, não é mediante uma única pergunta que iremos conseguir captar todo o sentido que uma obra de arte possui. Destarte, será necessária uma multiplicidade de perguntas e, mesmo assim, não conseguiremos compreender tudo aquilo que ela tem a nos dizer, pois “a obra de arte como experiência de sentido nos remete a algo que muitas das vezes não é diretamente compreensível” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 93).

A bailarina pensa. Começa a compreender o que o arauto está falando. Mais do que isso, começa a se reconhecer como artista, a reconhecer sua arte e chega à conclusão de que, muitas vezes, o próprio artista não consegue dominar o sentido da obra de arte. Ele passa a ver sentidos outros, diferentes daquele que sentia enquanto de sua criação. Volta-se para o arauto e complementa o que ele estava dizendo:

- Nesse aspecto, temos a necessidade de nos deixar levar, pois “cada obra deixa como que para cada um que a assimila um espaço de jogo que ele tem que preencher” (GADAMER, 1985, p. 43). Portanto, “continuar perguntando é permanecer na disposição do pensar, condição ímpar para quem se interessa pelo aprendizado. E para aprender é preciso estar no aberto da ausculta: exercício cultivado por aqueles que não se satisfazem com o que até então já sabem” (VASCONCELOS, 2013, p. 47).

- Muito bem. Vejo que você está entendendo a importância do perguntar – responde o arauto. E percebe que ter uma atitude questionadora é ir em busca do que não se sabe. Significa querer conhecer mais, ir além daquilo que nos é imposto ou daquilo que nos é visível. É olhar com outros olhos a fim de ver aquilo que ninguém mais viu.

- Estive aqui pensando – mais uma vez o arauto é interrompido pela bailarina – o quanto a arte pode ser utilizada na escola, no fazer pedagógico e o quanto contribui na potencialização de sentidos nos processos de ensino.

- Você está certa. Mas, trabalhar com arte e ver nela uma potencialização de sentido exige do professor um desassossego em relação à sua prática pedagógica, pois, antes de perguntar ao aluno o que a obra tem a falar, ele necessita perguntar a si mesmo e se deixar capturar pela obra (MARTINS; PICOSQUE, 2003).

- Concordo com você e diria, também, que o professor necessita experienciar as linguagens da arte. Precisa fazer delas “seu alimento diário, indispensável para a sua formação humana também” (PILOTTO, 2008, p. 50).

- Sem dúvida, o professor deve ser curioso e, além disso, ele possui a incumbência de manter viva essa curiosidade no outro (MARTINS; PICOSQUE, 2003; KOHAN, 2015). Mas, antes de utilizar qualquer obra de arte no seu fazer pedagógico, o professor necessita investigá-la, conhecê-la de alguma forma para, a partir disso, permitir que seu aluno entre em contato com ela e vá “ao encontro com a linguagem da arte sem forçar uma construção do sentido” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8).

- E ainda é importante salientar que o professor precisa saber lidar com incertezas, com reducionismos simplistas, com a complexidade. Precisa compreender que, acima de tudo, a elaboração de uma pergunta é mais importante do que a de uma resposta, porque, afinal de contas, “a arte não responde; pergunta!” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8). Para tanto, o professor deve ter uma leitura pessoal da obra a ser trabalhada. Somente dessa forma ele poderá permitir que seu aluno se deixe levar pelo jogo da arte, pois, ao fazê-lo, o aluno se questionará e irá em busca do que a arte tem a dizer, do seu sentido. A partir daí, ele vai compreender a si mesmo.

O professor pode até mesmo roteirizar uma lista de perguntas a fim de despertar o questionamento dos alunos diante da obra de arte. Seria uma listagem de hipóteses de perguntas que poderiam provocar um diálogo dos alunos com a obra, com eles mesmos e com o próprio professor. Mas, como a obra de arte fala de uma forma diferente a cada um que a contempla, o professor deve ser cuidadoso para não transformar sua listagem de perguntas num roteiro rígido e com respostas exatas, fechando o campo compreensivo e dialógico do aluno.

- Vale lembrar que o professor não só é um leitor, como também, dentro de sua compreensão, possui informações sobre os artistas e as obras de arte que apresenta a seus alunos.

O perigo é fazer com que essas informações sejam colocadas como a única e correta interpretação da obra, fechando o sentido. Por isso, cada informação que seja adicionada ao diálogo vem para provocar novos arranjos nos modos de perceber dos alunos. Buscando-se assim renovar o significado das interpretações anteriores, modificando o olhar de modo que cada um ganhe mais liberdade e autonomia para construir suas próprias interpretações. Portanto, a informação se difere da interpretação, age como suaves sopros moventes no pó das camadas interpretativas (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9).

- Além do mais – complementa o arauto - o professor deve também ser um leitor das respostas dos alunos, “acompanhando o percurso do olhar que estão fazendo, identificando como eles olham, sentem, pensam e interpretam o que veem na imagem ao mesmo tempo em que vão sendo enriquecidos pela troca de pontos de vista de cada um do grupo” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9). Ainda dentro desse sentido, o professor deve observar que, ao provocar um diálogo entre os alunos e a obra de arte, é importante

Não fixar-se em perguntas que podem se tornar entediantes ou persecutórias, mas perguntas que saibam puxar a prosa, desvelar os saberes e os não-saberes, os conceitos e os pré-conceitos, para que possamos trabalhar sobre eles, alimentá-los, ampliá-los e deixar que a experiência estética se concretize. Como queria Dewey (1949) uma experiência é estética porque a vivemos de forma integral, completa – seja uma experiência intelectual, prática ou artística. ‘Ação, sentimento e significação são uma só coisa’ (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 9).

Novamente a bailarina interrompe o arauto e lhe faz uma série de questionamentos:

- Como se comportar perante uma obra de arte? Por onde começar a olhar? Como saberei em que momento a obra começará a dialogar comigo? Como compreenderei o que ela tem a me dizer? Que perguntas devo fazer?

- Primeiramente, importa que tenhamos um olhar fisgado pelas miudezas, mas

não é só pelos olhos que se entra na fruição da obra. Diz Ana Cláudia de Oliveira: ‘no âmbito da recepção artística, a zona privilegiada do visual em nossa cultura ocidental foi perdendo paulatinamente a sua exclusividade. Para dar conta das obras atuais, exige-se do olhar uma articulação de alianças’. Alianças com a percepção também do próprio caminhar, sentindo os pés. Alianças com o corpo que reage à escuridão, ao ambiente fechado. Alianças para ouvir sons, ruídos e silêncio. Sentidos aguçados. Sensações (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 22).

Mais do que somente questionarmos a obra de arte, precisamos travar um diálogo com ela. Ouvir o que ela tem a nos dizer. “A tarefa é aprender a ouvir o que quer falar na arte e termos que nos confessar que aprender a ouvir quer dizer antes elevar-se acima de todo mal ouvido e ver mal, massificantes, que uma civilização mais poderosa em encantos se dispõe a divulgar” (GADAMER, 1985, p. 57). O encontro com uma obra de arte é “sempre como um diálogo frutífero, um perguntar e responder ou um ser indagado e precisar responder – um

verdadeiro diálogo junto ao qual algo veio à tona e permanece” (GADAMER, 2010, p. 101). Ainda, dentro de tal perspectiva:

Participar enquanto expect-actor de uma obra de arte exige uma dedicação para aquilo que é orientado pelo diálogo, portanto, trata-se de uma busca do sentido apresentado pela obra, nesse acontecimento ontológico. Dessa forma, temos aí uma experiência de conhecimento a partir do dizer a ser interpretado, ou seja, o expect-actor participará do jogo da arte firmando junto à obra um diálogo autêntico, aberto frente a pretensão de verdade anunciada pela obra em seu caráter de alteridade. A fluidez dessa conversa dependerá do ânimo que dispuser o interlocutor da obra, ou ainda, a sua capacidade de ‘manter a disposição do assunto tratado em evidência para que o mesmo venha a se desenvolver num jogo de perguntas e respostas’ (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 20).

Nesse momento, o arauto é interrompido por um dos *expect-actores*:

- O que é necessário para que de fato haja um diálogo?

- “Para que haja um diálogo há de se permitir o exercício da problematização, do ainda não tudo saber, do buscar algo até então não determinado” (VASCONCELOS, 2013, p. 47). Mas, além disso, a fim de que o diálogo seja de caráter hermenêutico, deve existir uma linguagem comum, que propicie uma condição de igualdade dialógica. Nesse sentido, importa salientar que

esta elaboração de uma linguagem comum tampouco consistirá na preparação de um instrumento com vistas ao acordo, mas que, tal como no diálogo, coincide com a realização mesma do compreender e do chegar a um acordo. Entre as partes desse ‘diálogo’ tem lugar uma comunicação, como se dá entre duas pessoas, e que é mais que mera adaptação. O texto traz um tema à fala, mas quem o consegue é, em última análise, o desempenho do intérprete. Nisso os dois tomam parte (GADAMER, 2015, p. 565).

- Li, determinada vez – continua o *expect-actor* -, que no diálogo se encontra a busca por um sentido. E esse sentido poderá ocorrer no que se denomina de “círculo hermenêutico⁵⁸” que consiste em um círculo compreensivo, porquanto “considera o ato de interpretar um exercício especulativo da linguagem a desencadear uma extensão dos horizontes do intérprete, numa verdadeira progressão dialógica dada pelo esforço investigativo na busca pela compreensão” (VASCONCELOS, 2013, p. 21).

- Isso mesmo – responde o arauto. É muito importante compreendermos a questão do círculo hermenêutico. Por exemplo, só podemos compreender uma parte de uma determinada obra de arte, um ato teatral, um trecho de filme, ou o detalhe de um quadro, se tivermos alguma compreensão do todo. Mas só compreendemos o todo se já compreendemos a parte.

⁵⁸ Gadamer (2015).

Outro aspecto a destacar é que o processo compreensivo tanto pode partir da parte para o todo, quanto do todo para a parte: “A compreensão se move de um significado projetado do todo para as partes, e então volta para o todo” (SCHMIDT, 2013, p. 150). Há que existir uma harmonia entre as partes e o todo a fim de que a compreensão seja correta (GADAMER, 2015). Ainda no que se refere ao círculo hermenêutico,

É um círculo rico em conteúdo (*inbaltlich erfüllt*) que reúne o intérprete e seu texto numa unidade interior a uma totalidade em movimento (*processual whole*). A compreensão implica sempre uma pré-compreensão que, por sua vez, é prefigurada por uma tradição determinada em que vive o intérprete e que modela os seus preconceitos. Assim, todo encontro significa a ‘suspensão’ de meus preconceitos, seja o encontro com uma pessoa com quem aprendo a minha natureza e os meus limites, seja com uma obra de arte [...] ou um texto; e é impossível contentar-se em ‘compreender o outro’, quer dizer, buscar e reconhecer a coerência imanente aos significados- exigências do outro. Um outro chamado está sempre subentendido. Tal como uma ideia infinita, o que também está subentendido é uma exigência transcendental de coerência na qual tem lugar o ideal de verdade. Mas é ainda necessário que eu esteja disposto a reconhecer que o outro (humano ou não) tem razão e a consentir que ele prevaleça sobre mim (GADAMER, 1998, p. 13-14).

- De certa forma - comenta o arauto -, podemos entender que o próprio viver humano traz consigo a dinâmica do interpretar, isto é, a capacidade de ir em busca de um sentido sobre algo, uma vez que

viver é expandir horizontes, é trazer à compreensão um mundo, um sentido, uma verdade a cada circunstância pontuada pelas experiências. Logo, o intérprete que participa do jogo no processo dialogal com a obra de arte também experimentará a dinâmica do círculo hermenêutico, ou seja, toda arte (seja ela pictórica, teatral, musical, enfim), ao ser contemplada será lida hermenêuticamente por quem a recebe (VASCONCELOS, 2013, p. 21).

- Mas, o que seria um horizonte, numa perspectiva hermenêutica?

- É tudo aquilo que conseguimos, dentro de um determinado ponto de vista, abarcar e encerrar, ou seja, em linhas gerais, “pode-se dizer que horizonte é a visão de mundo de cada indivíduo” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 146). Além disso, “horizonte é a lente que se veste para olhar o mundo, é a perspectiva sob a qual se assentam os posicionamentos” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 147). Por isso, quando estamos diante de uma obra de arte, necessitamos nos colocar fora da situação de entendimento do problema imposto pela obra a fim de que haja uma abertura de horizonte e passe a existir uma interpretação. Aqui, entendemos problema “como a pergunta que a obra faz ao sujeito, projetado em um estado de estranhamento, que faz com que ele se abra para respondê-la, provocando o deslocamento de seu horizonte interpretativo e, em consequência, vivendo de sua experiência com a obra” (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 32).

- Pode existir mais de um horizonte?

- Sim. Existem múltiplos horizontes, pois “o mesmo objeto pode ser apreendido e compreendido em sentidos bem diversos, desde que visto cada vez no horizonte de um outro contexto de significação” (CORETH, 1973, p. 76). Há uma heterogeneidade compreensiva, pois cada sujeito possui o seu ponto de vista daquilo que compreende e tal compreensão, ou relações de sentido, partem da vida cotidiana de cada um. Isso quer dizer que cada sujeito possui o seu horizonte, que existe dentro de um determinado tempo e espaço. E esses horizontes “unem-se, misturam-se e inter cruzam muitos pontos de vista, originados em experiências bem diversas e fundados também em bem diversos projetos de sentido e de finalidades” (CORETH, 1973, p. 76).

- Essa questão temporal é interessante – comenta outro *expect-actor* que atentamente escutava a conversa –, pois há que se endossar que o horizonte realiza

um movimento peculiar trilhado no tempo. O horizonte do passado é uma perspectiva que cada um compartilha, pois aparece sob a forma da tradição, e todos são tocados por ela. O horizonte do presente é o olhar a partir da situação histórica onde cada um se encontra. Ambos são abertos a mobilidade e dinâmica da formação incessante da tradição (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 146).

- Deixe-me ver se entendi – desta vez é uma moça loira que sai de seu lugar e percorre o corredor a fim de se sentar mais próxima de onde acontece o diálogo. - Quer dizer que o horizonte, numa perspectiva hermenêutica, é o elemento “integrante da consciência da história que, através da tradição, produz efeitos no modo de ver e nos preconceitos do presente” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 146)?

- Isso mesmo. Responde o arauto. Além de que, o processo de compreensão artística da obra de arte acontece dentro do que Gadamer (2015) chama de fusão de horizontes, a saber: o horizonte da obra de arte e do *expect-actor*. E, é justamente no contato com a tradição histórica, no momento da interpretação, que ela ocorrerá. Também é preciso salientar que a fusão de horizontes simboliza a imagem da tensão existente entre uma posição do passado e a variedade plural de posicionamentos sobre a mesma situação no presente: “este processo colabora – partindo do pressuposto da tradição – com a comunicação histórico temporal entre passado e presente, através da consciência de cada horizonte existente no momento hermenêutico” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 148).

- “É no contato com a tradição no momento da interpretação que se dá a fusão de horizonte” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 147).

- Não só isso. Trata-se de um processo através do qual o sujeito lança pontes entre o passado e o presente no intuito de compreender e interpretar uma determinada manifestação, e “tal fusão se expõe dialeticamente colocando em questão o homem, sua circunstância e toda tradição que o compõe a cada embate hermenêutico de sua existência” (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 19). Importa também ressaltar que, quando falamos em fusão de horizonte, devemos ter clareza de que “entender o passado não é sair do horizonte do presente, e de seus pré-juízos, para se transpor para o horizonte do passado” (GRONDIN, 2012, p. 73).

- Não? Indaga o *expect-actor*, admirado.

- Não. Ao contrário - responde o arauto, prosseguindo com sua explicação. - Na realidade, entender o passado consiste em traduzi-lo “na linguagem do presente, onde se fundem os horizontes do passado e do presente. Desse modo, a fusão é tão bem-sucedida que não se consegue mais distinguir o que provém do passado nem o que resulta do presente” (GRONDIN, 2012, p. 73).

- Vamos ver se entendi. Quer dizer que essa fusão do presente e do passado “também é, mais fundamentalmente, a do intérprete com aquilo que ele entende?” (GRONDIN, 2012, p. 73). Como aquilo que compreendo quando estou perante uma obra de arte?

- Isso mesmo. E seu exemplo é pertinente, pois, no caso da experiência com uma obra de arte, o entendimento é uma experiência

tão fusional que não se pode mais distinguir facilmente o que provém do objeto e o que deriva do sujeito que entende. Os dois, então, se ‘fundem’ em um encontro bem-sucedido do sujeito com o objeto, onde podemos reconhecer a versão gadameriana da *adaequatio rei et intellectus*, da adequação da coisa ao pensamento que constitui a definição clássica da verdade (GRONDIN, 2012, p. 73-74).

- Isso que você nos traz é fundamental para compreendermos a pluralidade de horizontes que comentava anteriormente. Permite-nos entender que a fusão de horizontes é justamente a união desses diferentes horizontes interpretativos “no sentido da diversidade de um mundo presente em relação ao passado” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 147). Mas, pelo que compreendi, se não procurarmos entender o horizonte da obra de arte, ou seja, se não percebermos o que está escrito e circunscrito na tradição que lhe é inerente, não há como

fundir o nosso horizonte pessoal com o dela e, por consequência, nossa própria capacidade interpretativa ficará prejudicada. Isso porque o *expect-actor* somente compreenderá a ligação sensitiva e intelectual da obra de arte que se apresenta a ele, à medida que “experimentar uma reflexão de significados a partir da ocasião histórica e circunstancial da sua experiência” (VASCONCELOS, 2013, p. 18). Portanto, “a compreensão de mundo acontece sempre numa dinâmica hermenêutica a colocar a facticidade vivida pelo intérprete e os seus pressupostos diante das produções humanas dadas às suas interpretações” (VASCONCELOS, 2013, p. 19).

- Vejo que você compreendeu o significado de fusão de horizontes que Gadamer (2015) nos propõe e, mais do que isso, compreendeu que, no que se refere à questão da arte, o *expect-actor*, perante a obra, tende a inserir algo de seu. Mas esse ‘seu’ “é também o de sua época, de sua linguagem e de seus questionamentos” (GRONDIN, 2012, p. 74). Por isso me referi, anteriormente, à necessidade da pergunta diante de uma obra de arte, pois “sempre interpretamos uma obra a partir de questionamentos, frequentemente imperceptíveis, de nosso tempo” (GRONDIN, 2012, p. 74).

Mais *expect-actores* resolvem participar do diálogo:

- O que seria a tradição que apareceu diversas vezes em sua fala?

- A tradição – responde o arauto – “é aquilo que continua atuante no presente mesmo que não estejamos conscientes disso. [...] é aquilo que desde sempre determina nosso agir e nosso modo de viver em comunidade” (PONTES, 2016, p. 28-29). A tradição significa uma “herança cultural da qual não se pode fugir, uma força que se joga em um contexto histórico, uma comunicação entre as determinações do tempo (passado, presente e futuro), um pressuposto para a percepção da historicidade do ser-no-mundo” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 144).

Passado e presente. Infinitos instantes a se complementarem na troca temporal. Um passado a transmitir um legado histórico e uma herança de preconceitos que acaba por ser “co-responsável pelo modo como se enxerga e se compreende o presente” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 144). Já o presente, só pode ser visto e compreendido “através das intenções, modos de ver e preconceitos que o passado transmitiu. [...] o passado é um fluxo em que nos movemos e participamos, em todo o acto de compreensão” (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 144). Ainda é preciso enfatizar que:

Tendo a tradição insuperável função na transmissão das visões dominantes em tempo anterior para o tempo atual, ou seja, na comunicação entre passado e presente, ela se coloca também em papel fundamental na construção da pré-estrutura de toda compreensão, tendo em vista que os preconceitos são previamente estruturados com base no passado, a partir de dados legados pela tradição (MOREIRA; CABRAL, 2008, p. 144).

- Podemos dizer que há uma ligação entre a tradição e a história?

- Certamente que sim, pois, mais do que uma questão temporal, a tradição é da alçada da historicidade, mas sempre lembrando que: “Na realidade não é a história que pertence a nós, mas nós que pertencemos a ela” (GADAMER, 2015, p. 367). E é fundamental destacar que a história tem um papel extremamente importante na hermenêutica desenvolvida por Gadamer (2015), pois, para o filósofo alemão, “a história não é uma mera construção *a posteriori* dos fenômenos humanos, suas manifestações não são da autoria humana, eis que o homem participa da história, mas ela não cria” (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 19). Além disso,

É a história que antecede o homem, pois este já nasce localizado numa circunstância histórica, numa conjuntura e, somente situado na mesma, será possível realizar, conservar, transformar e construir novos rumos para a história vigente. E tudo que de novo surgir provirá das questões em voga, discutidas no momento histórico em que o homem está manifestando as suas atitudes, os seus pensamentos. Assim, por mais extravagante, revolucionária e inovadora que seja a criação da obra do espírito humano, esta receberá uma filiação por parte da história, da qual o autor atuará como um porta-voz, um enunciador de algo que possui a sua efervescência discursiva oriunda da ocasião histórica na qual está inserido existencialmente. E quando alguém se propõe a estudar uma determinada obra humana realizada em outra época histórica, partirá da sua própria ocasião histórica, não podendo se desvincular da conjuntura que faz parte do seu constante processo de formação humana. Logo, diante da força primordial da voz do momento histórico, o ser da realização humana no mundo não se reduz ao seu tempo, como conclusão definitiva de um sentido estagnado sob o episódio do seu próprio acontecimento (VASCONCELOS, 2013, p. 83).

- Então, prossegue um senhor que atentamente escutava, quer dizer que tanto o sujeito da interpretação (*expect-actor*) quanto o que ele pretende interpretar (obra de arte) possuem uma história. Ao procurar interpretar e compreender uma obra de arte, o *expect-actor* necessita ter consciência de sua história, bem como da historicidade que se reflete e se efetiva na obra e nos seus desdobramentos temporais.

- Muito bem – responde o arauto. E o *expect-actor* que tenta compreender deve ter ciência de que a tradição é histórica e de que, no processo interpretativo, tanto a atuação da história como da tradição, são fundamentais. Nesse sentido,

O sujeito age situado na conjuntura histórica em que vive e tudo o que ele compreende a respeito da realidade, das atividades e das produções humanas está inteiramente relacionado à comunicação histórica de conteúdos e significados já inseridos no movimento vivo das possibilidades ilimitadas de interpretação, onde o sujeito não decide isento da sua condição histórica. Na verdade, o sujeito compreende e interpreta a partir da fusão dos horizontes históricos que se expõem ao diálogo: diálogo que coloca em questão o homem, sua circunstância e toda tradição que o compõe a cada embate hermenêutico da vida. Ressaltamos que a ação intencional do sujeito não é descartável na fluência hermenêutica pela busca da verdade, mas possui sim a sua importância na medida em que o sujeito se mostra capaz de articular seus interesses pessoais ao se posicionar como um participante que atua frente à ocasião (seja criando, seja representando, seja assistindo). Porém, os fundamentos da aplicação sobre a verdade emergirão do “vivo processo de transmissão histórica”, ou seja, o sujeito falará e agirá já dentro de uma conjuntura que o configurará historicamente na sua maneira de se relacionar com o mundo e com o espírito humano (VASCONCELOS, 2013, p. 84).

- O que se constata, a partir de sua fala, é que todo intérprete está situado na conjuntura histórica em que vive.

- Sim. É justamente isso que estou tentando explicar: que tudo o que o intérprete “compreende das produções humanas está totalmente imbrincado à comunicação histórica de conteúdos e significados já pré-estabelecidos dentro das possibilidades ilimitadas de interpretação, tal fato é inescapável ao sujeito” (SALGADO; MIRANDA, texto digital, p. 19). E, no que se refere à obra de arte, ela possui uma inesgotável capacidade de expressão e está

sempre aberta a novas integrações da existência humana [e] revela em seu ser uma presença que, no entanto, ultrapassa a limitação histórica (geschichtliche Beschränktheit). Por isso, enquanto expressão de verdade (Ausdruck einer Wahrheit), tal análise não se limita à simples busca do significado histórico-original de sua criação. Como esfera de realização humana, a arte é experiência que ultrapassa o próprio tempo, o que lhe confere um caráter específico quanto a sua temporalidade (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 68).

Assim, a arte aparece como um modelo paradigmático para a reflexão hermenêutica, pois, por mais longínqua que seja sua origem, “ela ainda faz sentido para nós, nos interpela como se fosse uma fala atual e de modo mais imediato do que, por exemplo, fontes ou resíduos do passado, coisas como documentos ou restos de utensílios” (PONTES, 2016, p. 44). Ademais, a obra de arte “carrega em si sua unidade de sentido, de modo que ao longo de mudanças circunstanciais que possa vir a sofrer, como sua transposição para um museu, e ao longo da história, pode sempre vir a apresentar seu sentido, como um sentido atual” (PONTES, 2016, p. 44).

Portanto, quando se escolhe trabalhar com a arte como potencializadora de sentido, primeiramente é essencial compreender sua historicidade e a história do próprio sujeito participante (professores e alunos). Compreender a atemporalidade artística, na medida em

que uma obra de arte é sempre atual. Compreender que ela possui um sentido e que esse nos potencializa algo em termos de transformação e compreensão de nosso próprio existir. Mas, antes de qualquer coisa, compreender a potência como uma força, uma vontade:

A vontade de potência não é apenas potência ou força, mas vontade de potência, sempre vontade de mais potência (NIETSCHE, 1969). Não é uma essência; também não é uma estrutura, *telos* ou significado, mas supressão de todo *telos*, transgressão de todos os fins, produção de todos os significados, interpretações, valorações – concordantes e contraditórios. É o caos, o fundo primal do in-formado – não a matéria, mas a força por detrás do cosmo, a força que precede todas as formas e as torna tanto possíveis quanto transitórias (LINGIS, 2003, p. 12).

- Li, certa vez – comenta uma professora presente na plateia -, que a vontade de potência “está próxima da *poiésis* grega na medida em que não exclui a capacidade criadora do sujeito” (NICOLAY, 2014, p. 171). Portanto, pensar a arte como potencializadora de sentido no ensino é “também trabalhar pesquisando processos de criação e a poética do artista que nos remetem à própria construção da linguagem da arte” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 27). Mais do que isso, é potencializar o diálogo a fim de compreender o que a obra tem a nos dizer. É ler a obra e, por meio dessa leitura, perceber, registrar, refletir, questionar, ampliar a compreensão, fazer conexões, projetar sentidos. Temos de ir sempre em busca de um olhar que procure “desenvolver uma leitura da obra com observação cuidadosa e atenta, construtora de sentidos, investigadora de conexões com a vida presente” (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 27). E entender uma obra de arte “é ser interpelado por um sentido, poder traduzi-lo em uma linguagem que é sempre necessariamente a nossa” (GRONDIN, 2012, p. 75).

- De fato – responde o arauto. E, ao traduzirmos para uma linguagem que nos pertence, entendida a partir do diálogo que travamos com a obra de arte, vemos que ela “pode-se abrir a tudo o que pode ser entendido e a outros horizontes linguísticos que venham ampliar os nossos [...], [pois] nossas palavras são, com frequência, bem impotentes para exprimir tudo o que sentimos” (GRONDIN, 2012, p. 76-77). Outro aspecto é que, por mais que entremos em contato com o horizonte da obra de arte, não conseguiremos de todo decifrá-lo; sempre há uma parte da linguagem que nos fica escondida, pois

A realidade experimentada e compreendida por nós nunca será ‘inteiramente’ concebida, isto é, não será jamais alcançada exaustivamente em seu pleno conteúdo de ser e de sentido, em todas as suas leis e relações, mas sempre entendida apenas em aspectos limitados, os quais – de novo – por sua limitação apontam para uma totalidade maior de ser e de sentido. Isso mostra que o sempre limitado mundo de compreensão não constitui o derradeiro horizonte total de nosso conhecimento e compreensão, mas está aberto para um horizonte mais amplo: para o todo da realidade. O horizonte total como condição da possibilidade de um mundo é o ser (CORETH, 1973, p. 69-70).

Ainda importa lembrar que o conhecimento e a compreensão do homem são sempre, embora “relacionados também com certo horizonte do mundo, constituídos especialmente pela abertura do ser. Isso mostra outra vez que o mundo se abre para o ser; o mundo como mundo só é possível no ser” (CORETH, 1973, p. 70). Nesse seguimento, “não existe jamais uma apreensão totalmente isolada de certo conteúdo de sentido; este é, antes, condicionado por uma totalidade de sentido pré-compreendido ou co-aprendido. Revela-se aqui o fenômeno hermenêutico fundamental da relação entre o indivíduo e o todo” (CORETH, 1973, p. 70).

Portanto, podemos compreender que, quanto mais o professor propiciar o contato de seu aluno com obras de arte e a arte no geral, mais estará contribuindo para o alargamento do horizonte desse indivíduo. Além disso, estará contribuindo para que passe a fazer relações outras de seu mundo, de suas pré-compreensões ou coaprendizagens. Ainda vale ressaltar que a compreensão só acontece a partir do momento em que ocorrem diferentes processos de experiência, que, por assim dizer, “se entrelaçam e se amalgamaram em uma totalidade de sentido, da qual se deduz o sentido da coisa particular” (CORETH, 1973, p. 71). Para além disso, o autor salienta que, quanto mais entrarmos em contato com o diferente, com a arte, com valores históricos, cujo sentido se abre num contexto de sentido, mais se manifestará a nossa compreensão e mais rico e pleno se tornará nosso conhecimento.

Trabalhar com obra de arte no ensino é proporcionar um encontro na perspectiva de conhecer outras línguas, épocas históricas, situações; outros homens, povos, “compreendendo todos eles no seu próprio modo de pensar” (CORETH, 1973, p. 69). E, para além disso, é propiciar, ao aluno, um “alargamento e enriquecimento do próprio horizonte do mundo” (CORETH, 1973, p. 69).

Os *expect-actores* estão embevecidos com tudo o que viram e ouviram. Constatam que a arte “nos lança à intenção significativa de outrem para além de nossos pensamentos próprios” (MERLEAU-PONTY, 2012, p. 44). Por isso se questionam se a música, de fato,

não nasce do corpo da bailarina. Se não é ela que esculpe a beleza no próprio corpo. E se não seria ela a única possível a tocar na intimidade das formas, no coração das imagens em movimento. E concluem que “a bailarina não responde perguntas do dia a dia. Ela é silenciosa, volátil, eterna. Quando os seus pés tocam no palco, suas mãos tocam-se no céu” (JOSÉ, 1997, p. 25). Mais do que isso, têm a nítida certeza de que a “bailarina é isenta, é terra, é ar, é chão e céu, é pássaro e peixe. [Que] quando a bailarina incorpora o azul e as sete notas, eles [os *expect-actores*] sentem-se eternos e aprendem mil lições de voar. Sentem-se leves e viajam soltos em sua leveza e criam, criam...” (JOSÉ, 1997, p. 25).

No encerrar da cena, uma última homenagem à bailarina. Um dos *expect-actores*, portando em seus braços um ramalhete de flores, sobe ao palco e lhe dá um abraço afável. Recita, então, o poema que escreveu a partir da potência artística pela qual passou.

De repente, o corpo não controla
o gracioso das asas. Outrora
tão fácil e frequente
Tão ágil e corrente. Agora
Pausado... Intermitente.
O que acontece?

Essa nuvem clara de luz
Cegando-me a visão
Branco capuz de ofuscante clarão.
Preenchendo-me com esse cansaço...
envolvente e diferente...
O que acontece?

Quero meus movimentos de Cisne.
O garbo da cabeça empinada
a volta firme do pescoço.
O contorno harmonioso do dorso
Mais uma vez de asa levantada
Olhar o céu. Voar talvez. De novo.
Mas, sem perceber que caí
Estou levantando...
Mareado por um torpor envolvente,
que o alento dentro de meu ser arrefece.
Meu Deus!
O que acontece?

A vida, como sabia, esvaneceu...
E soberana, na renovação da beleza,
a misteriosa morte, em beleza se estabeleceu...
Agora, não mais Cisne. Apenas eu.
Um de poucos. Artista. Sem rosto.
Fênix que se renova em muitas faces
Que deixou pra memória da posteridade
Não sua pessoal história, mas a parte
que lhe coube:
Sua majestade a Arte.

E na harmonia,

Fez de si Arte e da Arte sua biografia.
 Sensível a um tal porte que pelo Amor ao Belo.
 Transcendeu a morte.
 Foi além de si. Livrando-se de si.
 Fez-se Um.
 Um com o Cisne
 Um com a Morte.
 Um com a Arte.
 Um com a Vida.

Um com a Eternidade (WILSON TRANNIN FILHO⁵⁹).

A bailarina, pacientemente, escuta. Emociona-se. Uma lágrima feliz escorre pela face, infiltra o coração e encharca a alma. O corpo encharcado, em estado de estesia, sorri em forma de agradecimento. Os *expect-actores* também sorriem como se isso lhes fosse permitido também - serem felizes e potentes, prenhes de sentidos outros que não os existentes até então. A bailarina, do tanto que escutou, acabou por compreender que sente e que, ao sentir, potencializa a arte que perpassa seu corpo dançante. Na ponta dos pés entorpecidos pela própria dor, torna-se ela um cisne prestes à morte.

O restante da plateia, como forma de gratidão pela performance dançante da bailarina, joga-lhe flores. Ela as reúne e, calmamente, as ordena em um buquê sobre o braço, juntamente com as demais flores e os girassóis dados pelo arauto. Então retorna ao camarim, onde, novamente mulher, limpa o suor, retira a pintura e o brilho, desfaz-se das vestes e descalça a sapatilha. A bailarina, sem passe de mágica, é outra vez mulher entre as flores recebidas.

Os *expect-actores*, por sua vez, ficam com a bailarina eterna, a dançar na memória.

⁵⁹Poema escrito em homenagem a Ana Pavlova. In: www.poesiaeencanto.com.br (Acesso em: 13 /02/2020).

10 5º ATO – É NECESSÁRIO PENSAR: A ARTE NOS PROCESSOS DE ENSINO

Figura 15 – Na “Ode à Alegria”, o “Pensador” a sentipensar

Artista: O pensador - François - Auguste-René Rodin - 1902 - Museu Rodin - Paris



Fonte: <http://www.destinomundoafora.com.br/2016/10/museu-rodin-em-paris.html>.

Lentamente, a bailarina sai de cena. A orquestra prepara-se para uma nova execução. Mas, agora, a música é outra. Um imenso coral adentra o palco. Todos vestidos com roupa de época. Dividem-se em naipes, segundo a tessitura das vozes. Solistas e coro, divididos igualmente em quatro partes: soprano, contralto, tenores I e II, e baixo. Olhares atentos ao maestro. Este, por sua vez, repassa brevemente os olhos sobre os instrumentistas. Nada, nem ninguém, pode estar fora do lugar. Uma só nota mal executada.... Bem, é melhor nem imaginar. Respira profundamente. Acalma-se. É preciso acreditar. Batuta em mãos.

A um sinal seu, a música começa a ser executada. As notas saem levemente. No princípio, quase inaudíveis. Pouco a pouco, o êxtase apoteótico da criação. Entre segundos suaves e delicados, estridentes e frenéticos, dá-se a cadência sinfônica. Do *piccolo*, das flautas, dos clarinetes saem o lá, o si bemol, o dó. Dos fagotes, contrafagotes e trompas, o ré e o mi. Para completar a sinfonia, em ré menor os trompetes, os trombones, os triângulos, os pratos, o bombo e os instrumentos de corda. Ah! Os instrumentos de corda. São eles, violinos e violoncelos que dão candura ao ritmo. A suavidade e a calma. São eles que dão os acordes da perfeição. Movimentos. A sinfonia é feita de movimentos. Um *allegro* leve e ligeiro. Um *Scherzo* mostrando a célula rítmica e vivaz antes dos movimentos lentos. A representação tenaz da vida. Um *presto* rápido. Um adagio cantável e recitativo. Entre o canto e a fala, o recitar. Um tempo específico e não musical. Um tímpano atuando como solista e eis que a “Ode à Alegria”⁶⁰ tem início no timbre grave e aveludado do barítono:

O Freunde, nicht diese Töne!
Sondern lasst uns angenehmere anstimmen
Und freudenvollere!
(www.letras.mus.br, Acesso em: 28 maio 2018)⁶¹.

Na fala, uma repreensão pela dissonância dos sons e um convite a um canto mais alegre e festivo. A plateia, silenciosamente, vibra, emociona-se com os acordes que são afectos. E esses, por sua vez, já não são mais “sentimentos ou afecções, [pois] transbordam a força daqueles que são atravessados por eles” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 194). Em um processo de catarse, a plateia purifica-se perante as forças sonoras que brotam da música. Uma força desencadeadora de devires sensíveis e artísticos. Segue. A sinfonia segue cheia de reviravoltas e movimentos ritornélicos. Os trombones, ao darem uma nota, tecnicamente,

⁶⁰ A Ode à Alegria conclui a 9ª Sinfonia de Ludwig van Beethoven e foi criada a partir de um poema de Friedrich von Schiller. Foi executada pela primeira vez em 7 de maio de 1824.

⁶¹ Oh, amigos, mudemos de tom!

Entoemos algo mais prazeroso

E mais alegre! (Tradução de Roseli Kussler, especialmente para este estudo).

servem para o coro afinar-se. E os coristas, na convicção plena da potência da voz, aceitam o convite do barítono e emitem, dos pulmões, um som retumbante e divino:

Freude, schöner Götterfunken,
Tochter aus Elysium,
Wir betreten feuertrunken,
Himmlische, dein Heiligtum!
Deine Zauber binden wieder,
Was die Mode streng geteilt
Alle Menschen werden Brüder
Wo dein sanfter Flügel weilt
(www.lettras.mus.br. Acesso em: 28 maio 2018)⁶².

Furiosamente, o maestro vira as páginas de sua partitura. Em êxtase, conduz a batuta num compasso frenético que corta o vazio preenche de notas musicais. E, enquanto o coro e os instrumentistas dão continuidade à sinfonia, paralelamente, o escultor cria sua obra-prima. Também ele, ao ouvir a música, passa por processo catártico, pois “ocorre a transformação do homem inteiro (imerso na cotidianidade) em homem inteiramente receptível à arte” (CHISTÉ, 2015, p. 57) e permite-se ampliar e enriquecer seus conteúdos e formas de esculpir, fazendo da realidade a fonte de sua inspiração. “A arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo, nesse movimento reiterativo, uma elevação da consciência dos homens” (CHISTÉ, 2015, p. 55). Uma apropriação do mundo, uma manifestação peculiar da própria realidade.

Calmamente, o escultor começa a criar⁶³. Primeiro, um molde em gesso, o qual será recoberto por uma camada de silicone e poliuretano. Um negativo da realidade. Quase um simulacro, um improvisado, “um ir ao encontro do mundo, ou confundir-se com ele” (DELEUZE; GUATTARI, 2012, p. 123). Um molde que deixa para trás os traços do modelo que o inspirou e passa, a partir de agora, a moldar sua própria identidade, suas características em busca de outra realidade que não a existente. A seguir, um material refratário é derramado sobre o molde de silicone. Antes de assentá-lo definitivamente, retiram-se os excessos.

⁶² Alegria, bela centelha divina,
Filha de Elíseo,
Ébrios de fogo entramos
Em teu santuário celeste!
Tua magia une novamente
O que a moda dividiu rigorosamente
Todos se irmanam

Onde tua suave asa paira. (Tradução de Roseli Kussler, especialmente para este estudo).

⁶³ O passo a passo da criação de uma escultura em bronze foi pesquisado no seguinte endereço eletrônico: Disponível em: <http://hausdesart.blogspot.com/2009/11/rodin-passo-passo-de-uma-escultura-de.html>. Acesso em: 28 maio 2018).

Aparam-se os contornos, as imperfeições. Os espaços vazios são preenchidos com cera derretida. O escultor espera. Sabe que é da paciência que depende sua arte.

Quando a cera esfria e seca, o molde de silicone é aberto. Condutores metálicos são fixados e a peça recebe um revestimento cerâmico. Após esse processo, a peça é levada ao fogo. Os 750° C da caldeira impõem o ritmo da continuidade. A cera derrete e escoia pelos condutores inferiores. Perde-se, indo com ela as impurezas, as imperfeições internas, os resquícios do molde inicial. Cada vez mais distante fica a realidade do modelo. A cerâmica é queimada. Um novo processo metamórfico. O bronze líquido é derramado a 1150°C pelos condutores superiores, substituindo a fina camada de cera que restara. Novamente a espera, um pouco mais longa. E, na espera, a possibilidade de escutar novamente o coro a entoar:

Froh, wie seine Sonnen fliegen
Durch des Himmels prächt'gen Plan
Laufet, Brüder, eure Bahn
Freudig, wie ein Held zum Siegen
(www.lettras.mus.br – Acesso em: 28 maio 2018)⁶⁴.

Após a espera pelo resfriamento, os condutores são removidos. O revestimento cerâmico externo é quebrado. A identidade anteriormente criada rompe-se em pedaços para outra passar a existir. O material refratário no interior é retirado. A escultura é oca. E, no oco, a retenção das percepções e sensações do escultor. No oco da escultura, sua alma a preencher o vazio. O escultor contempla a obra. São necessários os acabamentos. O cinzelamento e, com ele, o desaparecimento das rebarbas da fundição e das marcas deixadas pelos condutores metálicos. Por último, a pátina, uma fina película de cor na superfície do metal.

Novamente a contemplação. Eis o grande poeta a proteger as portas do inferno.⁶⁵ O poeta, em sua posição pensante, foge à escolha de seu criador e se autointitula: “O Pensador”. Um homem nu. Despido de qualquer pudor. Sentado em uma pedra, punho contra os dentes, parece distante, imerso em meio aos sonhos e pensamentos. O que faz o meu Pensador pensar, assim se justificou o escultor, “é que ele pensa não só com o cérebro, mas também com suas

⁶⁴ Contentes, como voam seus sóis
Através do esplêndido espaço celeste
Sigam, irmãos, sua rota

Alegres como um herói para a vitória (Tradução de Roseli Kussler, especialmente para este trabalho).

⁶⁵ “O pensador” inicialmente foi denominado de “O poeta”, pois era uma representação de Dante de Alighieri, uma vez que foi criado para a obra “A porta do inferno”, baseada na Divina Comédia, desse escritor. A obra fora encomendada por uma comissão do Museu de Arte Decorativa em Paris, o qual nunca chegou a ser aberto. Rodin criou várias cópias a partir desse e o verdadeiro está exposto no Museu Rodin, localizado em Paris.

sobrancelhas tensas, suas narinas distendidas e seus lábios compridos. Ele pensa com cada músculo de seus braços e pernas, com seus punhos fechados e com seus artelhos curvados” (LUCAS, 2017, p. 182). Na flexão que realiza de seu corpo sobre si mesmo, demonstra que o pensamento é uma dobra.

O corpo que se dobra produz um espaço subjetivo; a consciência, ou o pensamento consciente, é a dobra que o corpo faz sobre si mesmo, no sentido de se perceber, se interpretar, se elaborar. O pensamento nasce, nesta perspectiva, do jogo entre as simultâneas interpretações que as sensações produzem sobre si mesmas. Quando um determinado domínio se estabelece, nasce um sentido, um valor, uma palavra, um conceito (MOSE, 2012, p. 24-25).

O Pensador contempla. Parece distante, quase um nefelibata. Mas não. Está em reflexão, em meditação. Contemplado também é o Pensador. E, em meio a essa mútua admiração, a troca do pensar, pois “os pensamentos se imbricam, se contagiam, se infectam, um e outro saem diferentes do encontro, de outra maneira, sem poder já pensar o que pensavam antes da experiência do encontro ou, pelo menos, sem poder fazê-lo do modo como antes faziam” (KOHAN, 2015, p. 22).

E, no encontro de horizontes dialógicos, o questionamento: o que pensa o Pensador? Sabiamente, ele responde que a junção do radical pensa e do sufixo dor já deixa claro, na etimologia da palavra, que pensar é um ato de dor. Não só um ato de dor, mas também um exercício perigoso (DELEUZE; GUATTARI, 1992). E o perigo está justamente na incapacidade humana de parar de pensar “quando se começa a pensar, [ou] parar de perguntar quando se começa a perguntar” (KOHAN, 2015, p. 73). Também fala o pensador sobre a diferença entre o pré-pensar e o pensar:

O pré-pensamento é em preto e branco. O pensamento com palavras tem cores outras. O pré-pensamento é o pré-instante. O pré-pensamento é o passado imediato do instante. Pensar é a concretização, materialização do que se pré-pensou. Na verdade o pré-pensar é o que nos guia, pois está intimamente ligado à minha muda inconsciência. O pré-pensar não é racional. É quase virgem.

Às vezes a sensação de pré-pensar é agônica: é a tortuosa criação que se debate nas trevas e que só se liberta depois de pensar com palavras (LISPECTOR, 1999, p. 18).

Para o Pensador, o pensar é da arte do inventar, do criar e “todo pensar nasce do não pensar, o saber é uma necessidade que surge da consciência do não saber [...] Pensar é ter consciência de alguma coisa e ser consciente desta consciência” (MOSE, 2012, p. 25). Os que compreendem o pensar do Pensador passam a refletir sobre o seu próprio pensar. Permitem-se pensar de uma forma diferente. E descobrem que:

Pensar é afirmar ou negar alguma coisa, é estabelecer um limite para a infinidade e a intensidade exuberante de coisas que nos cercam e constituem. Por isso, o pensamento está intimamente vinculado à interpretação, à definição de uma perspectiva, de um ponto de vista. Pensar é afirmar uma direção, um sentido, em vez de outros. Pensar é limitar o excesso, configurar, estabelecer um contorno, propor. Pensar é cortar, então pensar é criar (MOSE, 2012, p. 23-4).

Silêncio. O pensar, muitas vezes, necessita de silêncio. Mas há uma quebra. Um novo movimento e o continuar da sinfonia. Um discreto mergulhar dos olhos em direção da orquestra faz com que o Pensador perceba um vulto a imitar os movimentos do maestro. Ou seria o contrário: o maestro a repetir os gestos que vê? O vulto mira o Pensador e sai de seu lugar. Um aprisionamento do tempo. Coro e orquestra param. A sinfonia conserva-se no espaço. O vulto vira-se para a plateia. Revela-se o arauto. Vem explicar a importância da arte nos processos de ensino. A arte e sua relação com o pensar.

Primeiro o piano solitário se queixou, como um pássaro abandonado da sua companheira; o violino escutou-o, respondeu-lhe como de uma árvore vizinha. Era como no princípio do mundo, ou antes, era naquele mundo fechado a tudo o mais, construído pela lógica de um criador e onde para todo o sempre só os dois existiriam: aquela sonata. Era um pássaro? Era a alma mais incompleta da pequena frase, era uma fada, invisível e chorosa, cuja queixa o piano em seguida ternamente redizia? Seus gritos eram tão súbitos que o violino devia precipitar-se sobre o seu arco para os recolher. Maravilhoso pássaro! O violonista parecia querer encantá-lo, amansá-lo, capturá-lo. Já havia passado para a sua alma, já a pequena frase evocada agitava, como ao de um médium, o corpo verdadeiramente possesso do violonista (PROUST, 2003, p. 290).

Diríamos que a arte “possui um poder humanizador” (SILVA, 2009, p. 97). De que outra forma, se não através dela poderíamos conceber a possibilidade da existência de um piano a queixar-se de sua solidão, tal qual um pássaro abandonado por sua companheira. Ou, até mesmo, de um violino, tocado por tal solidão, dar-se à singeleza de responder de uma árvore vizinha? Como, se não através da arte, veríamos que violino e piano, solitariamente, proporcionam uma sonata, assim como o pássaro empoleirado em uma árvore, à melodia cantata?

Diríamos que a arte é guarda e zelo. “Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela” (CÍCERO, 1996, p. 337). Diríamos que a arte se utiliza de metáforas como as mencionadas por Zaratustra para todos e para ninguém (NIETZSCHE, 2013). Diríamos que a arte são devires, tal qual o namoro entre a orquídea e a vespa (DELEUZE; PARNET, 1998).

Diríamos que a arte prefere a loucura (lúcida) como “possibilidade única de entender o jogo do ser e do tempo em seus desdobramentos infinitos, ou de decifrar os enigmas da realidade intratável” (SILVA, 2009, p. 96). Diríamos que a arte transcende o horizonte histórico desde o qual ela emergiu, pois “a experiência da obra de arte sempre ultrapassa, de modo fundamental, todo horizonte subjetivo de interpretação, tanto o horizonte do artista quanto o de quem recebe a obra” (GADAMER, 2015, p. 17).

Perante os fatos, diríamos que a arte transpassa o tempo e o espaço. Um aqui e um agora. Um sei lá onde de um tempo passadístico e vindouro. Diríamos que a arte consente *déjà vu* a nos libertarem de quase tudo o que já se viu sem mesmo antes de se ver, pois, através da obra de arte, “abre-se um mundo que indicia, que desprende o olhar cativo para o outro lado das coisas” (COSTA, 1977, p. 9). Diríamos que ela permite o encontro do ser com seu tempo ou do ser com o tempo de outro ser. Que, ao tornar-se eterna, mesmo dentro de sua contemporaneidade, permite, ao ser, sonhar com sua própria imortalidade. Diríamos mais - que a beleza da arte nada mais é do que uma experiência sentida pelo indivíduo, dentro de um contexto, de um estado emocional, não de uma realidade ou verdade racional (SILVA, 2009). E, qual mantra budista, diríamos que a “beleza presente, mesmo em obras aparentemente ‘horríveis’, possibilita uma experiência da verdade” (SILVA, 2009, p. 98). Uma verdade que, muitas vezes, “não coincide absolutamente com aquilo que o seu autor intelectual imaginou ao concebê-la” (GAMA, 2016, p. 2). Diríamos que, em busca de uma verdade, “ela funda o mundo enquanto exhibe sua falta de fundamento, tornando visível o inaparente” (SILVA, 2009, p. 106). Nesse sentido, diríamos, enfaticamente, que:

O pôr-em-obra-da-verdade faz irromper o abismo intranquilizante, e subverte o familiar e o que se tem como tal. A verdade, que se abre na obra, nunca é atestável nem deduzível a partir do que até então havia. Pelo contrário, o que até então havia é que é refutado pela obra, na sua realidade exclusiva. O que a arte instaura nunca pode, por isso, ser contrabalançado, nem compensado pelo que simplesmente é e pelo disponível (HEIDEGGER, 1977, p. 60).

Diríamos também que a obra de arte é compreendida como a “consumação da representação simbólica da vida, a caminho da qual já se encontra igualmente toda a vivência. Todo o encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento não acabado e, ela mesma, uma parte desse acontecimento” (SILVA, 2009, p. 98). Diríamos, acima de tudo, “que a linguagem da arte alcança a autocompreensão de cada um, estabelecendo um diálogo capaz de romper com um possível solipsismo na relação compreensiva” (GAMA, 2016, p. 7). É uma linguagem direcionada para um sentido que está contido nela própria e, nesse sentido, “reside a possibilidade de que a experiência da arte seja inesgotável, não se

fechando diante de imposições conceituais” (GAMA, 2016, p. 7). Diríamos, além do já dito, que “todo aquele que faz a experiência da obra de arte acolhe em si a plenitude dessa experiência, e isto significa, acolhe-a no todo de sua autocompreensão, onde a obra significa algo para ele” (GADAMER, 2015, p. 17). Diríamos, ainda, que:

A experiência da arte confessa, de si mesma, que não consegue apreender num conhecimento definitivo a verdade consumada daquilo que experimenta. Aqui não existe por assim dizer, nenhum progresso de per si, e nenhum esgotamento definitivo daquilo que se encontra numa obra de arte [...] Vemos na experiência da arte uma genuína experiência em obra, que não deixa inalterado aquele que a faz, e dirigimos nossa indagação ao modo de ser daquilo que é experimentado assim (GADAMER, 2015, p. 172).

Outra vez mais, diríamos que a arte é um experienciar. Que a arte é vida e o viver é uma arte. Mais do que isso, a vida necessita ser vista como uma obra de arte (NIETZSCHE, 2012). A arte é a intensificação, o grande estimulante da vida (NIETZSCHE, 1988). Que “a vida precisa de uma porta para espiar o que há dentro” (LUFT, 2017, p. 13). Diríamos que a arte é essa porta, e que é ela que permite adentrarmos pelas fechaduras da vida a fim de bisbilhotarmos o que há lá dentro; a fim de conhecermos melhor a vida, mesmo que ela não queira ser decifrada por completo. E que, ao interpretarmos - a vida e a arte - em busca de um esclarecimento, ambas nos questionam, nos aturdem, nos encantam, nos provocam com seus véus bailantes que ora nos revelam ocultando e ora nos ocultam revelando. A arte nos provoca *rêverie* lúcidos e translúcidos. Diríamos que a arte fala de nós, sobre um mundo compartilhado, pois,

A arte, enquanto linguagem, interpretação e representação do mundo, é parte deste movimento. Enquanto forma privilegiada dos processos de representação humana, é instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência, pois propicia ao homem contato consigo mesmo e com o universo. Por isso, a arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber (BUORO, 2001, p. 20).

E, num *continuum*, diríamos que a arte é fruto do embate homem/mundo. Que ela proporciona ao homem saborear e interpretar sua própria natureza, “construindo formas ao mesmo tempo em que (se) descobre, inventa, figura e conhece” (BUORO, 2001, p. 25). Que no vice-versa entre a vida e a arte, há uma dinamicidade, lúdica e instigante. Diríamos que “a arte evidencia sempre o momento histórico do homem” (BUORO, 2001, p. 25), permitindo, assim, a (re)descoberta de sua historicidade e finitude. Diríamos, portanto, que “é a arte, não a ciência, que dá significado à vida, não apenas no sentido de superar a alienação (da natureza, da sociedade, do eu), mas no de reconciliar o ser humano com seu destino, que é a morte” (SILVA, 2009, p. 103). Diríamos, poética e artisticamente, que:

A vida deve ter varandas para sonhar,
cantos para chorar, quartos para os segredos,
mas a ambivalência, onde se respira,
- e a portinha do porão, com sua velha chave.

A vida precisa espaço de voar,
liberdade de partir ou de ficar, alegria
e algum desassossego contra o tédio.

Não se esqueçam os danos a cobrir,
o medo de perder ou de partir,
o dom de surpreender
- e um jardim de milagres para os Deuses (LUFT, 2017, p. 99).

Diríamos que “a experiência artística, devidamente compreendida, apresenta um extraordinário poder formativo, tornando-se de grande valor na esfera da vivência humana, tornando-se necessária para que o ser humano se torne capaz de conhecer e mudar o mundo” (SILVA, 2009, p. 99). Diríamos que, ao experienciarmos, entretecemos conhecimentos e verdades, o mundo e nós mesmos. E passamos a concordar “com o que nos apresenta uma obra de arte, pois nela reconhecemos a nós mesmos como somos, como éramos ou como poderemos ser, reconhecemos uma orientação no mundo; nos familiarizamos mais com o mundo no reconhecimento” (PONTES, 2014, p. 71). Contudo, diríamos que cada um, dentro de sua subjetividade, compreende esse mundo, pois

a essência é a qualidade última que brota no fundo aparentemente inatingível de cada indivíduo. Contudo, é tão somente a arte que atinge esse fundo. É ela que revela a qualidade última como o nascimento de um novo mundo para cada indivíduo que a apreende, e isso distintamente. [Portanto,] dizer que cada indivíduo revela o mundo de seu próprio ‘ponto de vista’ é admitir a essência como algo individual (ARAÚJO, 2012, p. 36).

Diríamos que a arte faz um jogo de espelhos conosco, um jogo que repetidamente emerge “através dos milênios diante de nós, um espelho no qual olhamos para nós mesmos – com frequência de maneira por demais inesperada, com frequência de maneira por demais estranha – no qual olhamos como somos, como poderíamos ser, o que acontece conosco” (GADAMER, 2011, p. 56). E, nesse espelho, somos confrontados com nós mesmos. Ele tanto nos atrai quanto nos repele. Tanto nos permite gostar quanto odiar o que vemos. Um duelo narcísico do existir.

Diríamos que toda arte é poesia⁶⁶ e que possui linguagens outras, diferentes das rimas do próprio poetizar. Rimas que se tornam coordenadas de experiências do existir e do estar no mundo. Diríamos que, com sua capacidade poética, as obras de arte exercem um forte poder

⁶⁶ Sobre essa questão, ler Heidegger (1977).

“sobre os indivíduos, já que as imagens que formam nosso mundo são símbolos, sinais, mensagens e alegorias” (SILVA, 2009, p. 102). Diríamos que o “encontro com uma grande obra de arte é sempre como um diálogo frutífero, um perguntar e responder ou um ser indagado e precisar responder – um verdadeiro diálogo junto ao qual algo veio à tona e permanece” (GADAMER, 2011, p. 101).

Diríamos que o encontro com a arte nos consola, nos conforta, pois “é pão espiritual, por ter a capacidade de ‘dizer’ para os seres humanos que eles são mais que o seu corpo, mais que suas necessidades básicas. Quanto mais nos deixarmos entrar na obra, tanto mais expressiva, tanto mais rica ela nos aparece. A essência da experiência do tempo da arte é que aprendemos a deter-nos” (SILVA, 2009, p. 104). Mas também diríamos que:

A obra de arte sempre nos agride e nos impele a decisões e escolhas. Sobretudo nos possibilita não desistir da esperança. A arte nos permite incorporar a sua mentira ao mundo que habitamos, à Terra que pisamos, quase sempre sem saber do solo... Então esquecemos aquele gesto insólito, aquela palavra oca, pois, de algum lugar, *a-létheia* nos espreita e nos redime. E nesse momento vivemos o nosso próprio ‘paradoxo’: em meio à angústia cotidiana, à nossa condição originária, resgatamos a nossa vontade de pensar do fundo da esperança e nos arriscamos para além do transitório e secundário (SILVA, 2009, p. 107).

Diríamos que é inconcebível a arte existir sem o humano e o humano existir sem a arte. Isso porque todo ser humano é artista e está sempre a criar novas formas para expressar o mundo e abrir novos caminhos, pois

Para ele a solução única, óbvia, não satisfaz. Ele vai usar sua possibilidade natural de explorar o mundo, o pensamento divergente. Ele necessita marcar cada ação e está sempre pronto e atento às possibilidades de renovação, renovando-se a cada instante. É sua forma de participar do movimento do universo, movendo-se ele próprio e, muitas vezes, contribuindo para orientar o movimento (FERRAZ; FUSARI, 199, p. 89).

Diríamos, pois, que a arte é imperfeita e, na sua imperfeição, remete a um futuro pretérito, um tempo que gostaria que acontecesse, mas que ainda não aconteceu, por conta da sua falta de coragem de valer-se dessa imperfeição e de acreditar que sua beleza reside na sua incompletude e na sua efemeridade, carecendo de alguém que vele por ela.

O arauto faz uma parada. Respira. Olha em seu entorno. Procura compreender o que se passa com cada *expect-actor*. Paira um silêncio de meditação. Olha demoradamente o maestro, instrumentistas e coro, congelados na fagulha temporal. Igualmente observa o escultor que também está inerte. O único que parece contemplativo e pensante no que o arauto

proclama é “O Pensador”. O arauto, ao pensar na importância da arte nos processos de ensino, vê, nela, a potência para “confrontar, provocar, colocar em questão as relações que estabelecemos com as verdades mais disseminadas ou hegemônicas, assim como para colocar em questão nosso próprio modo de relação com essas” (STORCK, 2015, p. 60).

Também compreende que “a vivência com a arte pode proporcionar a liberdade do sujeito, uma vez que esta é o alicerce para a imaginação expressiva e criadora” (CRISTIANO, 2010, p. 16). O arauto parece entrar em sintonia telepática com o pensador. Ambos compreendem que os artistas têm muito a ensinar e que a arte é potência de sentidos, como bem demonstrou, em sua performance, a bailarina cisne. Mas, o que é necessário aprender dos artistas? Eis que o próprio pensador, com uma voz provinda de muito longe, a ressoar como pedras pré-históricas, responde:

Que meios temos de tornar as coisas para nós belas, atraentes e desejáveis quando não o são? – e creio que em si não o são nunca. Aqui os médicos podem nos ensinar alguma coisa quando, por exemplo, atenuam a amargura ou acrescentam açúcar e vinha a suas misturas; mais ainda os artistas que se aplicam em suma continuamente a fazer semelhantes invenções. Afastar-se dos objetos, até fazer desaparecer um bom número de seus pormenores e obrigar o olhar a acrescentar-lhe outros para que se possa ainda vê-los: contemplá-los de um ângulo de maneira a descobrir apenas uma parte: olhá-los através de vidros coloridos ou à luz do poente: dar-lhes uma superfície, uma pele, que não seja completamente transparente: tudo isso nos é necessário aprender dos artistas e, quanto ao resto, ser mais sábio do que eles. Porque sua força sutil se detém geralmente no ponto onde acaba a arte e começa a vida; mas só queremos ser os poetas de nossa vida e em primeiro lugar nas menores coisas, nas mínimas banalidades do cotidiano! (NIETZSCHE, §299, 2012, p. 175-176).

Perante tamanha poeticidade, o arauto vislumbra, no Pensador a pensar, um Sr. Rabuja, a colecionar pensamentos. Chama a atenção da plateia para o lamento do Pensador a suspirar por aqueles que procuram conhecimento:

- Ó maldita avidez! Nessa alma não há desinteresse – pelo contrário, um eu que deseja tudo e que, através de mil indivíduos, quereria ver como com seus olhos, agarrar com suas próprias mãos, um eu que recolhe ainda todo o passado, que não quer perder nada daquilo que poderia lhe pertencer! Maldita seja essa chama de minha avidez! Ah! Pudesse eu reencarnar-me em mil seres! (NIETZSCHE, §249, 2012, p. 156).

O arauto compreende que “aquele que não conhece por experiência este suspiro, não conhece tampouco a paixão daquele que procura o conhecimento” (NIETZSCHE, §249, 2012, p. 156). Deixa-se levar pelo pensar, como se as dúvidas de um fossem as do outro, como se a busca pelo conhecer fosse mútua e se espalhasse tal qual erva daninha a rastejar pelos tempos. Por isso, convida diferentes legisladores, *expect-actores* da plateia, para auxiliarem no entendimento sobre a presença do ensino de Artes na legislação brasileira.

O primeiro a falar é um senhor vestido com um terno branco amarrotado, com óculos de lentes grossas e com ares burocratas e tecnicistas.

- O ensino de Arte está presente nas legislações da Educação Básica brasileira desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (VIEIRA, 2011). A referida lei, de nº 4.024/61, foi promulgada em dezembro de 1961 e instituiu o ensino de Artes nos níveis de 1º e 2º Graus da Educação Básica. As atividades artísticas passaram a ser vistas como uma possibilidade de extensão da duração do ensino primário de quatro para seis anos, conforme o artigo: “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, Lei 4024.61, Art. 26, Parágrafo único). O legislador salienta que:

Mesmo sendo marcado por essa timidez, o ensino de Arte deveria ser ensinado nos espaços escolares nas séries do 1º e 2º graus. No Primeiro Grau, a Arte seria priorizada nos últimos dois anos como iniciação em artes aplicadas, adequadas à idade e ao sexo dos alunos. No Segundo Grau, composto de disciplinas obrigatórias e optativas estabelecidas por conselhos Federal e Estaduais de Educação, o Ensino de Artes era ministrado de forma optativa, obedecendo às normas para o ensino de 2º Grau como prática educativa artística ou útil (VIEIRA, 2011, p. 67).

O próximo a dar a sua opinião, diferente do primeiro, tem ares militares e está vestido com um terno verde camuflado, impecável.

- Já na Lei nº 5.692/71, o ensino de Arte, denominado como Educação Artística, passou a fazer parte dos currículos escolares como atividade educativa. O educando não reprovava em tal disciplina, pois, conforme Parecer nº 540/77 do Conselho Federal de Educação, não se tratava “de uma matéria, mas sim de uma área bastante generosa e sem contorno fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (GOMES; NOGUEIRA, 2008, p. 584).

Humildemente, mas com convicção, um terceiro legislador a falar sobre a importância de uma educação igual para todos, afirma que:

- A Lei nº 9394/96 pode ser considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que:

Só a Lei nº 4024/61 [...] estabeleceu, como aquela, normas para todo o sistema educacional, desde a educação infantil até a educação superior. As leis nº 5540/68 e 5692/71, que tiveram a vigência no período compreendido entre as duas LDBs, não podem ser consideradas como tal, na medida em que tratam de parcelas da educação brasileira: a primeira tratou da reforma Universitária e a outra da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus (ABDALLA, 1999, p. 8).

Importa destacar que a LDB nº 9.394/96, no seu artigo 26, parágrafo 2º, menciona que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, Lei nº 9.394/96, Art. 26, p. 16).

Sem dúvida, o ensino da arte no Brasil teve um grande avanço, depois da publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – n. 9394/96. O artigo 26, parágrafo 2º, foi o resultado de uma luta de anos das associações de arte-educação de várias partes do Brasil e da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB). Cada palavra deste artigo foi forjada por inúmeros abaixo-assinados, passeatas, manifestações públicas, documentos, *lobby* no congresso nacional etc. A grande polêmica girava em torno da palavra ‘obrigatório’. Muitos legisladores acreditavam que esta palavra era desnecessária. Mas nós, que estávamos nas salas de aula e escolas, sabíamos bem que a simples retirada desta palavra estaria legitimando nosso ‘atestado de morte’ (LOPONTE, 2005, p. 13).

A partir dessa lei, passam a ser quatro as linguagens artísticas a serem trabalhadas: teatro, música, artes visuais e dança. É importante destacar que “a obrigatoriedade do ensino de Artes deve oportunizar um ensino e formação integral ao educando, construindo, dessa forma, saberes e conhecimentos pertinentes às linguagens artísticas” (VIEIRA, 2011, p. 68). Também cabe salientar que uma consequência dessa lei (e da política neoliberal para a educação do governo da época) foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Arte.

O documento reflete várias discussões teóricas da área, embora sem estar imune a críticas. Uma das questões importantes levantadas por este documento é a definição da nomenclatura para a disciplina: Arte ou Ensino de Arte. Embora possa parecer uma discussão insignificante, nesta área sempre houve uma disputa semântica; mais do que isso é uma disputa política que envolve diferentes concepções de ensino. Educação através da Arte, Educação Artística, Arte-Educação, Ensino de Arte: cada terminologia carrega em si uma determinada postura metodológica e/ou política em relação a este ensino. Chamar a disciplina de Arte é uma forma de valorizar esta disciplina como uma área de conhecimento importante tanto como os demais componentes curriculares presentes na escola (LOPONTE, 2005, p. 13).

Vale também ressaltar que a Lei 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 2.732, de 2008 (BRASIL, 2008), a qual aprovou o ensino da Música na educação básica. E que a Lei nº 13.415 não só tornou o ensino da arte obrigatório, como também especificou a importância de se levar em consideração as diferentes expressões regionais (BRASIL, 2017).

O arauto endossa a importância do Parecer CNE/CEB nº 22/2005, que substituiu a denominação Educação Artística por Ensino de Arte, e complementa com as seguintes reflexões:

Ficou, assim, pavimentado o caminho para se identificar a área por 'Arte', não mais entendida como uma atividade, um mero 'fazer por fazer', mas como uma forma de conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, contemplam a área de arte, dando-lhe mais abrangência e complexidade. Embora não apresentem caráter de obrigatoriedade, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm servindo para a elaboração de planos e projetos pedagógicos nas escolas das redes pública e privada em todos os níveis de ensino.

A estrutura dos PCNs para o Ensino Fundamental denomina como 'Área de Arte' um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental. E avançam os PCNs ao destacarem as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (Conf. Parecer CNE/CEB 22/2005).

Além desse, há também o ofício de nº 06/2015, da FAEB (Federação de Arte/Educadores do Brasil), solicitando que a área de Arte seja desvinculada da área de Linguagens no que tange à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, apresenta a seguinte argumentação:

Os componentes curriculares Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, compondo a área de Arte, permitem aos estudantes conhecer, produzir e elaborar leituras de mundo e compreensões críticas da arte e da sociedade, resguardando as especificidades de cada conhecimento artístico. O ensino de Arte, reconhecido como forma de conhecimento (PARECER CNE/CEB nº22 de 4/10/2005) e compreendendo os quatro componentes curriculares, possibilita a construção de conhecimentos estético-culturais, tendo como premissa a formação humana, humanizada e integral na sociedade (CONF. OFÍCIO 1º 06/2015. FAEB).

Perante a última fala do arauto, três novos legisladores entram na conversa para falarem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

- Contudo, conforme última versão da BNCC (2018), a Arte continua pertencendo à área das Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira e Literatura, e o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, BNCC, 2018, p. 191).

- A Base Nacional Comum Curricular também deixa claro que a Arte propicia trocas culturais e, em meio a essas, o favorecimento e o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. O componente curricular também contribui para “a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 191).

- Mas, para que isso aconteça, é necessário que as experiências e as vivências artísticas sejam contempladas como práticas sociais, permitindo que os discentes sejam protagonistas e criadores, pois, “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 191). Ainda cabe ressaltar que a prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e produções e deve ser constante ao longo do ano, “sendo parte de um trabalho em processo” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 191).

O arauto sente-se confiante. Ouviu com atenção o que os legisladores presentes na plateia comentaram. E, mais interessado ficou com a afirmação de que é no percurso artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal pois, “a arte afirma, contesta, transforma, irrompe, potencializa. Arte brota matéria e sensação, brota pensamento. Arte atualiza marcas, cria marcas” (FARINA, 1999, p. 57). A arte nos possibilita uma sensação de que a vida não é a mesma, embora seja a mesma (FARINA, 1999). Ela nos desperta fomes de sentidos. Tornamo-nos canibais antropofágicos de nós mesmos em busca de sentidos outros para a nossa vida. Baseado nisso, o arauto segue sua teoria de que a arte potencializa sentidos no ensino. E afirma, convicto no seu tempo presente:

- Digo mais. Digo que “a arte é o campo ideal para aquisição de conhecimento emocional e cultural de todo ser humano, uma vez que por meio dela, ou melhor, dentro dela, se encontram a criança, o adolescente e o adulto que se torna e que convive dentro de todo ser humano” (RIBEIRO, 2013, p. 22). Digo que a arte permeia todo ser humano e, por isso, ela permite ao ser fazer uma leitura de si e do mundo com outros olhos. Pois “cada um de nós, combinando percepção, imaginação, repertório cultural e histórico, lê o mundo e o representa à sua maneira, sob o seu ponto de vista, utilizando formas, cores, sons, movimentos, ritmo, cenário [...]” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p. 57). Digo que,

Quando formos capazes de nos diferenciar, preservando as nossas marcas pessoais e ao mesmo tempo nos integrarmos nos grupos sociais, teremos também a possibilidade de amadurecer e crescer espiritualmente e cada vez mais aptos a ler e interpretar o que o mundo tem a nos dizer e o que podemos dizer a ele, numa interação dialógica que envolve construção e apropriação da história e do conhecimento. Esse é um caminho sem fim (PILOTTO, 2008, p. 48).

E digo mais:

Uma obra de arte requer leitoras/es ávidas/os, que a vivenciem esteticamente, sendo esta a condição para a reinvenção da obra assim como da/o própria/o *expectador/a*, participativa/o do tempo e espaço em que vive e que pode, na relação com a arte, ver potencializada suas forças para agir, para intervir no mundo (ZANELLA, 2019, p. 113).

Digo que “o mundo da obra de arte, no qual um jogo se manifesta plenamente na unidade de seu decurso, é, de fato, um mundo totalmente transformado. Nele toda e qualquer pessoa reconhece que ‘assim são as coisas’” (GADAMER, 2015, p. 168). Digo que:

A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo (AZEVEDO, 2007, p. 123).

Digo que a arte nos possibilita ampliar horizontes, quebrar barreiras, preconceitos. Digo que a arte proporciona a capacidade de observar, imaginar, sentir, analisar, selecionar, associar, criar, amar. Enfim, se apaixonar pelo outro e pela vida. Digo que a arte nos permite pensar e nos leva a um pensar. Que “a arte estimula o pensamento divergente, procurando sempre vários caminhos para solucionar problemas e adquire a possibilidade de se expressar em mais de uma linguagem” (RIBEIRO, 2013, p. 22). Digo que a arte nos arrepia, nos transgride, nos violenta, nos arrebatava, nos atordoa, nos inquieta, nos comprime, nos sufoca e nos permite respirar. Digo que a arte libera sensações múltiplas, difíceis de serem decifradas, decodificadas, expressas em qualquer forma de expressão. Digo que a arte nos provoca. Nos permite viver o caos, mas também torná-lo um princípio criativo, “um começo em estado de alucinação” (MIRÓ, 1990, p. 1115).

Digo que a arte está nas coisas ínfimas do existir. Está no voo da borboleta e no vento a reger árias musicais em noites de um minuano invernal. Está no farfalhar das folhas de uma árvore e no rangido, no crepitar da madeira em contato com o fogo. Está no respirar do próprio corpo e no contorcer dos músculos em busca da dança da vida. Está nos sons provenientes da metrópole e no coaxar de sapos e rãs à beira do banhado sob o céu estrelado. Está na ponta do pé do flamingo, no ciscar do pássaro no chão e no balé das garças ao

entardecer: “De cantos portanto não é que se faz a beleza desses pássaros. Mas de cores e movimentos. Lembram Modigliani. Produzem no céu iluminuras. E propõem esculturas no ar” (BARROS, 2013, p. 216). Está nas metáforas da vida e na possibilidade de inventar metáforas para a vida, pois, por detrás delas, há um “jogo de palavras. [E], ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza” (HUIZINGA, 2004, p. 7). Está na capacidade humana de, artisticamente, criar, inventar, imaginar, sonhar e se fascinar perante o inusitado:

Era uma noite densa, sem estrelas, mas a escuridão estava impregnada de um ar novo e limpo. Esgotados pela longa travessia, penduraram as redes e dormiram profundamente pela primeira vez em duas semanas. Quando acordaram, já com o sol alto, ficaram pasmos de fascinação. Diante deles, rodeado de fetos e palmeiras, branco e empoeirado na silenciosa luz da manhã, estava um enorme galeão espanhol. Ligeiramente inclinado para estibordo, de sua mastreação intacta penduravam-se os fiapos esquilidos do velame, entre enxárcia enfeitada de orquídeas. O casco, coberto por uma lisa couraça de cracas e musgo tenro, estava firmemente engravado num chão de pedras. Toda estrutura parecia ocupar um âmbito próprio, num espaço de solidão e esquecimento, vedado aos vícios do tempo e aos maus hábitos dos pássaros. No interior, que os expedicionários exploraram com um secreto fervor, não havia nada além de um espesso bosque de flores (MÁRQUEZ, 1967, p. 17).

Digo que a arte proporciona, ao aluno, ver, no seu cotidiano, aquilo que ninguém mais vê, uma vez que, para muitos, os olhos já se acostumaram com o tanto que já viram. Digo que a arte é “um convite a pensar e sentir o cotidiano. [...] Interrogar o habitual” (PINHEIRO, 2012, p. 16). Não só interrogar o habitual, mas ir além dele, pois, à medida que somos afetados pela arte, “a dinâmica daquilo que nos afeta, juntamente com a reflexão, leva-nos a criar novas compreensões, a criar mundos novos” (HERMAN, 2014, p. 136).

Digo que a arte, ao propiciar o novo, multiplica-o múltiplas vezes, pois o novo é prenhe de novidade. Isso porque, “no interior desses novos mundos se tornam possíveis novas percepções, novas compreensões e, conseqüentemente, a criação de outros novos mundos” (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 32). O novo é da alçada do *continuum* interpretar, porquanto, ao produzirmos uma interpretação, “infinitas outras interpretações permanecem como interpretações possíveis. Assim, ante o mundo, temos a permanente e infindável possibilidade de transfigurar a realidade e sermos transfigurados por ela” (PEREIRA, 2012, p. 192). E tudo aquilo que se transforma “chama muito mais a atenção do que aquilo que continua como sempre foi” (GADAMER, 2015, p. 32).

Digo que a arte, em sua intensidade, ao estar presente no fazer pedagógico do professor, o transforma em um professor artista (LOPONTE, 2005, 2013). Mas, por que um

professor artista? Porque professores artistas são “sujeitos que buscam estar em constante formação de conhecimentos pertinentes à vida, mais que a qualquer regimento de normatização [...]. Uma docência artista perpassa esses sujeitos que estão em movimento e contínuo desenvolvimento, que se constituem em uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesmo e com o mundo” (SCHWERTNER *et al.*, 2017, p. 57).

Ainda importa dizer que “as infinitas compreensões advindas das produções artísticas desconcertam a estabilidade do que já conhecemos e, sim, têm tudo a ver com as nossas preocupações singulares” (LOPONTE, 2013, p. 41). Digo que utilizar a arte no fazer pedagógico é criação, pois o aluno, quando cria, produz e constrói, passa a deter “uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais e coletivas” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 192). Digo também que a presença da arte no ensino propicia a crítica, uma vez que o aluno não só passa a compreender o espaço em que vive, como começa a questioná-lo. E, mais do que isso, “articula ação e pensamento propositivo, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 192). Ainda nesse seguimento, digo que

A arte, como uma linguagem aguçadora de sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos por nenhum outro tipo de linguagem como a discursiva e a científica. O descompromisso da arte com a rigidez dos julgamentos que se limitam a decidir o que é certo e o que é errado estimula o comportamento exploratório, válvula propulsora do desejo de aprendizagem. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2008, p. 21).

Digo que a arte desenvolve no aluno seu lado estésico, sua sensibilidade em relação ao tempo, ao som, às ações, às imagens, ao seu corpo, numa compreensão mútua de si e do outro. Cabe deixar claro que *aisthesis* é a raiz grega da palavra estética e “é indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado [...]. Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 13). Digo que a arte possibilita, ao aluno, a fruição, o deleite, o prazer, o estranhamento, a reflexão e a sensibilização em face dos estímulos do mundo. Digo que a arte, desse modo, pode consistir num “precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 23).

Digo que a arte no fazer pedagógico proporciona experiências que são da alçada do pessoal e do intransferível, uma vez que não se oferecem ou repetem, mas propiciam a possibilidade de vivências (WEIBERG; PEREIRA, 2017). Vivências essas que, ao serem experienciadas, são elevadas à sua máxima potência. Há que se compreender também que

As experiências, sejam elas com a arte ou de qualquer outra ordem, são cumulativas nas vidas dos sujeitos e vão contribuindo, uma a uma, para alterar as relações que cada sujeito estabelece tanto com as obras de arte em específico (e também com o universo das artes) quanto com o mundo. Assim, as próprias experiências vão fazendo com que o sujeito se abra a novas experiências. A mudança de horizonte, por sua vez, não é apenas o resultado de uma experiência advinda de um encontro com a arte, é também o início de um próximo encontro (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 32).

Digo que a arte, presente no fazer pedagógico do professor, nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, é tessitura. É trama que faz e se refaz em um constante devir. É o fio condutor das urdiduras pedagógicas. É a textura do estar aberto aos mistérios, pois “nem tudo precisa de linhas bem definidas” (ISAACSON, 2017, p. 555). Digo que a arte é fazer de uma aula um poema e de um poema uma aula:

Distâncias somavam a gente para menos. Nossa morada estava tão perto do abandono que dava até para a gente pegar nele. Eu conversava bobagens profundas com os sapos, com as águas e com as árvores. Meu avô abastecia a solidão. A natureza avançava nas minhas palavras tipo assim: O dia está frondoso em borboletas. No amanhecer o sol põe glórias no meu olho. O cinzento da tarde me empobrece. E o rio encosta as margens na minha voz. Essa fusão com a natureza tirava de mim a liberdade de pensar. Eu queria que as garças me sonhassem. Eu queria que as palavras me gorjeassem. Então comecei a fazer desenhos verbais de imagens. [...] Acho-os como os impossíveis verossímeis de nosso mestre Aristóteles. Dou quatro exemplos: 1) É nos loucos que grassam luarais; 2) Eu queria crescer pra passarinho; 3) Sapo é um pedaço de chão que pula; 4) Poesia é a infância da língua. Sei que os meus desenhos verbais nada significam. Nada. Mas se o nada desaparecer a poesia acaba. Eu sei. Sobre o nada eu tenho profundidades (BARROS, 2013, p. 7).

Finalmente, digo: a arte é potência. É força. É explosão. É sentido.

O arauto retorna para seu lugar oculto. Há o descongelamento da cena retida no tempo. A sinfonia encaminha-se para o fim. Na letra, um convite ao abraço. O reconhecimento de uma força maior, de um criador e da irmandade de todos nós.

Freude, schöner Götterfunken
Tochter aus Elysium
Wir beten feuertrunken
Himmlische, dein heiligtum!
Seid umschlungen, millionem
Dieser kuss der ganzen welt!
Brüder! Über'm sternenzelt!

Muss ein lieber Vater wohnen
 Ihr Stürzt nieder, millionen?
 Ahnest du den Scöpfer, Welt?
 Such ihn über'm sternenzelt!
 Über sternem muss er wohnen (www.letras.mus.br – Acesso em: 28 maio 2018)⁶⁷.

O coro silencia. Os instrumentos aquietam-se. Os musicistas afagam com o olhar os *expect-actores* de pé. O maestro nada escuta. Intensamente e de olhos fechados, dá continuidade à sua obra, executando o movimento do silêncio. O arauto, mansamente, vira o maestro em direção à plateia, e esse, por sua vez, dá-se conta dos lenços, chapéus e mãos erguidas ao ar. Não pode escutar os ruídos nítidos. São passageiros, da alçada do esquecimento. Ouve com a alma. Sim, poucos sabem, mas sua música é composta por notas provenientes de partituras existentes na alma. O maestro não ouve, mas pode ver e sentir os corpos a vibrarem na intensidade da respiração ofegante que é o único som que perpassa seu ser. Nesse momento, dá-se conta de sua obra-prima - seu corpo frêmito, em arrepios. Torna-se ele mesmo o Pensador:

O Pensador sentipensa
 Em um compasso rítmico e dolorido
 Frenético... de batidas fortes e contundentes
 Um transe catártico
 Chamado pensante
 Que violenta o corpo
 Fere as entranhas
 Faz ruminar os sentidos existentes
 Brotam outros mais
 Diferentes
 Que se fundem e confundem
 Vozes distantes e oníricas

⁶⁷ Alegria, mais belo fulgor divino
 Filha de Elíseo
 Ébrios de fogo entramos
 Em teu santuário celeste!
 Abracem-se milhões de seres!
 Enviem este beijo para todo o mundo!
 Irmãos! Sobre a abóboda estrelada
 Deve morar o Pai Amado
 Vos prosternais, multidões?
 Mundo, pressentes ao Criador?
 Buscai além da abóboda estrelada!
 Sobre as estrelas Ele deve morar (Tradução de Roseli Kussler, especialmente para este trabalho).

Uma Ode à Alegria
 Inquieta...
 O artista em transe
 Abruptamente
 Cai em si,
 Sentipensa
 Vê com os ouvidos
 Ouve com o olhar (AUTOR, 2020).

Os *expect-actores* voltam a sentar-se em seus lugares. Estão pensantes, igual ao Pensador. Procuram sair lúcidos do processo catártico pelo qual acabaram de passar. Sabem que, depois do que viram e ouviram, já não são/serão mais os mesmos. Algo se passou. Um processo metamórfico? Transmutação? Uma revelação? A entrega e a descoberta. Descubrem a liberdade criativa. Descubrem que a arte necessita ser amadurecida no coração. E que este, através de seus movimentos rítmicos vitais de sístole-diástole, bombeia sentimentos que irão perpassar pelas artérias que seramificam em caminhos diversos pelo corpo. Um corpo que sente, que vibra e treme perante a experiência. Que retém ou transmite sentimentos. Que engendra a arte em si.

Descobrem que foram afectados de tal maneira, que não querem mais voltar a ser o que eram até então. Descubrem-se desassossegados entre o estranho e o familiar. “O estranho se caracteriza [...] pela ambiguidade, pois é, ao mesmo tempo tentador e ameaçador. É tentador porque abre novas possibilidades que não foram incluídas na ordem vigente e ameaçador porque desestabiliza essa mesma ordem” (HERMAN, 2014, p. 86). Descubrem que querem mais, querem ir além da própria capacidade do sentir.

Os *expect-actores* professores, presentes na plateia, reportam sua experiência à sala de aula. Também eles passaram pelos corredores de sombra que os povoam e, numa “Ode à Alegria”, descobriram sua capacidade sonhadora e que “na dobra imanente da docência criadora” (CORAZZA, 2017, p. 5) têm o poder de não descobrir o que está encoberto, mas fazer ver e ser aquilo que não é (CORAZZA, 2017). Descobriram que ser professor “não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas também abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder revitalizar” (CORAZZA, 2005, p. 13).

Mas, por que esquecer as coisas velhas a fim de aprender coisas novas? Pois, “as coisas que sabemos tornam-se hábitos de ver e de pensar que nos fazem ver o novo através dos óculos das coisas velhas – e o novo que está à nossa frente se transforma no velho que sempre vimos e tudo continua do jeito como sempre foi” (RUBEM, 2013, p. 166). Portanto, os professores descobriram que, às vezes, “é necessário deixar velhas crenças e antigos hábitos para trás. [Que] desfazer-se do que já não faz sentido abre caminho para a produção de outras formas de se viver a docência” (SCHWERTNER *et al.*, 2017, p. 58).

Além disso, começaram a descobrir que a arte nos processos de ensino é possível. Que ela atravessa os diferentes conhecimentos, possibilitando sua compreensão, e potencializa sentidos outros daqueles que se sente. Que é necessário fazer com que a arte habite os espaços escolares; que atravesse o tempo e a vida escolar; e que esteja envolvida com tudo o que faz parte de seu funcionamento. Enfim, descobriram que os sonhos são fontes de informação de nossas camadas mais profundas. Que a vida, mesmo quando dormimos, contém suas surpresas, pois “existe dentro de nós algo que está sempre querendo aflorar e que parece emergir mais facilmente quando nos livramos das censuras (esperança e medo) da consciência. Descobrimos que um inexplicável crescimento subterrâneo ocorreu dentro de nós” (NACHMANOVITCH, 1993, p. 143).

Os professores presentes passaram a compreender que a arte e todas as suas nuances podem ser utilizadas no seu planejar, no seu fazer aula. Que não há necessidade de um tempo ou motivo específico para fazer uso dela, mas que ela pode permear todo seu fazer pedagógico. Pode ser um poema, uma música, um trecho literário, uma imagem, uma pintura, uma escultura, uma encenação teatral, um filme-documentário. Pode ser o já feito, a imagem, a releitura ou algo a se inventar, que sobrevoa em meio às asas da imaginação. Pode ser algo do cotidiano ou extracotidiano. Pode ser o próximo ou o distante, o visível ou invisível, um impossível, mas próximo da possibilidade. Pode ser o que está latente em cada ser.

Mas, para que isso aconteça, é preciso estar aberto ao diferente, ao inusitado. É preciso permitir que seu horizonte se misture com outros horizontes, sejam de ensinantes ou aprendentes, a tal ponto de haver uma fusão artística, um himeneu de aprendizagem (ASSAMANN, 1998). É preciso ser ousado e investir na ousadia. Ser criativo, mesmo sem ser natocriativo. Ser sonhador e fazedor de sonhos. Pois, na sucessão de noites e dias, tudo pode acontecer.

A mente inconsciente é um oceano cheio de ricas formas de vida que, invisíveis a nossos olhos, nadam sobre a superfície. No trabalho criativo, tentamos pescar um desses peixes; mas não podemos deixá-lo morrer, temos que mantê-lo vivo. Num certo sentido, temos que trazê-lo à superfície de uma maneira anfíbia, de forma que ele possa se expor aos olhos de todos; e os outros reconhecerão nele algo familiar porque também têm um peixe semelhante dentro de si. Esses peixes, os pensamentos inconscientes, não flutuam passivamente ‘lá no fundo’; estão se movendo, crescendo e mudando e nossa mente consciente é meramente um observador ou um intruso (NACHMANOVITCH, 1993, p. 143).

É preciso se abrir aos acertos e erros, mas na certeza de que se sabe o porquê do fazer, dos objetivos a serem alcançados, mesmo que, muitas vezes, sejam da tangência do inalcançável. A arte no fazer pedagógico é da alçada da aproximação. Aproximar mundos: o real, o irreal, o surreal. O existente e do vir a existir. Da confluência de tempo. É preciso fazer, dos momentos artísticos, esticamentos prolongados, até que eles se misturem às atividades cotidianas do planejar pedagógico e permitam desatar o nó górdio que muitas vezes se faz presente nos processos de ensino e aprendizagem. É preciso se deixar levar pelo movimento do jogo, da *lila*:

Em sânscrito existe uma palavra, *lila*, que significa ‘jogo’, ‘brincadeira’. Mais rica de sentidos do que as palavras correspondentes em nossa língua, ela significa brincadeira divina, o jogo da criação, destruição e recriação, o dobrar e desdobrar dos cosmos. *Lila*, profunda liberdade, é ao mesmo tempo a delícia e o prazer do momento presente e a brincadeira de Deus. Significa também ‘amor’.

Lila pode ser a coisa mais simples que existe – espontânea, infantil, franca. Mas, à medida que crescemos e experimentamos as complexidades da vida, ela também pode ser a conquista mais dura e difícil, e chegar a desfrutá-la é como retornar ao nosso verdadeiro ser (NACHMANOVITCH, 1993, p. 13).

Os *expect-actores* professores perceberam, então, que a arte pode e deve fazer parte do seu fazer pedagógico, pois é intrínseca à vida e a vida é intrínseca à arte. Mesmo que não de forma explícita, ela faz parte da constituição do ser humano, já que este está em contato constante com a arte, em suas mais diversas manifestações. Perceberam que, da mesma forma que o corpo executa movimentos musculares parassimpáticos sem se dar conta, dialogam com a arte de forma ininterrupta quando assistem a um filme, contemplam uma escultura, visualizam uma imagem, leem uma poesia, ouvem uma música.

Ainda perceberam que, quando utilizam a arte no seu fazer pedagógico, tornam-se mediadores na medida em que contribuem para a aproximação da arte com o aluno, estabelecendo pontes e atuando no espaço do entre. São eles que possuem a propriedade de proporcionar o diálogo entre as partes envolvidas, “fazendo emergir elementos que abrem outras possibilidades de sentidos ou que oferecem outras chaves de decifração de significados ainda não ponderadas” (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 37). Além disso, a mediação por

parte do professor será “sempre a articulação entre as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes da Arte, enredada na teia sócio-histórico cultural da humanidade” (MARTINS, 2007, p. 56).

Mas é preciso enfatizar que o professor, ao possibilitar e mediar esse encontro, “não poderá se colocar fora da situação, consciente da sua posição no grupo e de sua não-neutralidade. Por outro lado, deve saber que, embora seja um dos protagonistas da situação [...] deve deixar as outras vozes emergirem” (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 39). Nesse sentido, ele deve levar em consideração que não há como separar a vida de seus ensinamentos, ou seja, “não se pode separar a vida daqueles que aprendem do que aprendem, mas tampouco se pode separar sua própria vida do que eles mesmos ensinam” (KOHAN, 2015, p. 113).

Enfim, o que os *expect-actores* professores descobriram é que a função da arte é ajudar a olhar:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul.
Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E, quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Me ajude a olhar! (GALEANO, 2002, p. 15).

11 QUATRO ATOS: A METODOLOGIA, A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Figura 16 – À beira do bosque, desfiz-me ao vento

Artista: Desconhecido



Fonte: <http://www.pennyhardysculpture.com/index.aspx?sectionid=1204432&productid=1876295>

O cenário está todo iluminado. Ao fundo, um painel a representar uma floresta. As árvores estão sem folhas como se o vento as tivesse devorado. No bailar das estações, não se sabe ao certo se é outono ou inverno. Do alto falante, o som do vento. Uma brisa leve e suave. Os *expect-actores* deixam-se embalar por tal melodia. Uma menina, de nome Maria, adentra o palco. Vem contar a sua história. A sua paixão pelo vento. “E o vento! O vento que vinha desde o princípio do mundo estava brincando com seus cabelos [...]” (QUINTANA, 1976, p. 3). Inquieto e andarilho, o vento convida Maria:

Vamos caminhar,
Nós conhecemos misteriosos trilhos,
Bosques antigos onde é bom sonhar... (QUINTANA, 2005, p. 128).

- Era uma vez... Não, não se trata de um conto de fadas – diz Maria. Esta é uma história verdadeira. Aconteceu comigo não faz muito tempo. Estávamos, meu irmão e eu, brincando... Quer dizer... Na verdade, fugindo das lições escolares e de nossa tia. Pode isso - em pleno sábado querer que estudássemos? Mas, como estava dizendo, estávamos brincando perto da Toca do Vento. Nesse dia, o encontramos deitado em um travesseiro de folhas. Sim, pode parecer estranho, mas o vento estava deitado bem diante de nós. Rindo, eu disse a meu irmão que talvez o vento estivesse com uma indigestão de ar, por isso não estava lá no alto das nuvens. Eu gosto do vento. Da forma como embala meus cabelos e solta minha liberdade. Quando o vento acordou, não gostou nem um pouco de nos ver. Nem adiantou eu dizer a ele o quanto o venerava e versejava em versos.

Só o vento é que sabe versejar:
Tem um verso a fluir que é como um rio de ar.

E onde e qualquer momento podes embarcar:
O que ele está cantando é sempre o teu cantar.

Seu grito que querias dar,
É ele a dança que ias tu dançar.

E, se acaso quisesses te matar,
Te ensinava cantigas de esquecer

Te ensinava cantigas de embalar...
E só um segredo ele vem te dizer:

- é que o voo do poema não pode parar (QUINTANA, 1998, p. 171).

- O vento, rabugento que só, fez-se de surdo e deu uma baforada tão forte que meu irmão voou longe. Eu ali permaneci, como se tivesse raízes. Então, senti, pouco a pouco, o sopro do vento se intensificando em meu rosto...

Nesse momento, o som de vento que saía dos autôfalantes se torna mais forte. Mais do que isso - um vento passa a circular pelos espaços do teatro. Os *expect-actores* precisam se segurar firmemente em suas poltronas para não serem deslocados de seus lugares. Os chapéus dos mais desprevenidos voam aos ares e lenços coloridos batem asas tais quais borboletas. Os cabelos são desalinhados e os *expect-actores* acabam por sentir a mesma liberdade de que a menina falava.

A menina, por sua vez, passa a relatar o diálogo que teve com o vento:

Vento: O quê? Ainda Aqui?
 Maria: Vou lhe chatear até trazer Pedro de volta.
 Vento: Não trago nada de volta.
 Maria: Quer dizer que o senhor não sabe trazer ele de volta?
 Vento: Quero dizer que não quero trazer ninguém de volta.
 Maria: (Mudando de tática): E se eu prometer nunca mais incomodá-lo na sua toca?
 Vento: Não acredito em promessa de menina.
 Maria: Então em que você acredita?
 Vento: Acredito na minha força.
 Maria: Prosinha, hem? Tão forte que nem conseguiu me soprar para longe ... Acho que você está ficando sem fôlego, velho e cansado, hem, vento?
 Vento: (Meio desconfiado): Você acha?
 Maria: A verdade é que o senhor com seus mil e quinhentos séculos de vida não conseguiu derrubar uma menina de 12 anos.
 Vento: Isto nunca aconteceu. Quem é você, menina?
 Maria: Sou Maria.
 Vento: Nunca fui vencido por... por... ninguém...e logo por uma menina (O vento está desolado).
 Maria: Não fique assim, vento. É que sou campeã mesmo. Ninguém me vence na minha rua na corrida de ventania.
 Vento: Como é que faz para vencer? Nem navios, nem árvores, nem cidades, nem nada nesta terra redonda de Deus pode comigo quando estou furioso.
 Maria: É só não ter medo e conhecer suas táticas.
 Vento: E você conhece minha tática, menina?
 Maria: Conheço.
 Vento: E como é que você descobriu?
 Maria: Praticando... (MACHADO, 1967, p. 17-18).

A partir desse momento, a menina sussurra ao vento que gostaria de voar com ele. Mais do que isso, queria ser como ele. Queria passar por todos os lugares pelos quais ele podia passar; queria ter a liberdade que o vento tinha. Até seguiu os ensinamentos de uma tia sua: se passasse asas de passarinho todos os dias em suas costas, acabaria por crescer um lindo par de asas e, dessa forma, poderia voar tal qual passarinho. Mas, o que conseguiu mesmo com isso foram umas brotoejas e um castigo de sua mãe. A menina conta que só conseguiu enfrentar o vento após muito treinar e aprender a ventarolar. Que quando ventarola,

fica tão levezinha no corpo que passa a rodopiar ao ar, até quase poder voar (MACHADO, 1967).

Outra menina, da mesma idade de Maria e que está presente na plateia, levanta-se, quase a flutuar, e pergunta:

- Por que gostas tu do vento?

Maria contempla a menina e a plateia. Sorri como se só o sorriso fosse capaz de aplacar tamanha ingenuidade. Mas se lembra de que também ela demorou a descobrir o porquê de seu amor pelo vento. Inspira fundo, como se nesse gesto pudesse acolher todo o vento presente no recinto e responde:

- Quando permitimos que os vórtices do vento nos engolfem em rodamosinhos sentipensantes e inquiridores, descobrimos que o vento é conhecimento.

Assim falou um de seus amigos e assim ela agora fala à menina presente na plateia.

Ernesto havia dito que o vento também era outra coisa, chamada conhecimento. Que o conhecimento também era o vento, tanto aquele que se engolfava na estrada quanto o que atravessa o espírito.

Um brother maior perguntara como o conhecimento era representado, por qual desenho.

Ernesto diz: Não se pode desenhá-lo. Porque é como um vento que não para. Um vento que não se pode alcançar, que não para, um vento de palavras, de poeira, não se pode representá-lo, nem escrevê-lo, nem desenhá-lo (DURAS, 1990, p. 37).

Maria ainda fala que, da mesma forma que não pode ser desenhado ou alcançado, o vento não pode ser aprisionado. Que o vento e o conhecimento perpassam cada um de uma forma diferente. Que cada um os sente de uma maneira e trava com eles uma relação da melhor forma que lhe aprouver. “Não se prende o vento... não se prende o vento!” (MACHADO, 1967, p. 46) - pois o vento é a pergunta que nos serve de mola propulsora. E, assim como há diferentes tipos de vento, há diferentes perguntas. Da mesma forma que uma brisa pode transformar-se em uma ventania, as perguntas também podem se multiplicar.

Um vento ainda mais forte começa a soprar. Os *expect-actores* estão até certo ponto temerosos pelo que pode acontecer caso tamanho vendaval não tenha fim. Mas, calmamente, o vento vai amainando sua ferocidade. Maria não só conhecia suas artimanhas, como sabia acalmá-lo. Novamente, o vento a convida para caminhar. Maria aproveita e diz que seu

verdadeiro desejo é voar. Pacientemente, (des)calça os pés. Fica ereta, com o corpo ligeiramente arqueado. Inclina minimamente a cabeça e seus longos cabelos vão para o lado. Seus ombros se movimentam e seus braços tomam o formato de asas.

O arauto retorna à cena. Olha a imagem da menina a dialogar com o vento. Percebe que a imagem, lentamente começa a se desfazer. Contempla a plateia e dirige-se a ela:

À beira de um riacho havia uma árvore. Era outono.

As folhas secas caíam. Uma revolteou, fez caprichos bailados no ar e despenhou-se, enfim, na outra margem; outra rodopiou algum tempo, e deixou-se arrastar ao saber da corrente. Uma terceira o vento levou-a distante. Um poeta à beira do riacho meditava acerca da queda das folhas. E, porque poeta, era filósofo. E o azar daquele acontecimento gerou-lhe a necessidade de formular um porquê (SANTOS, s/d, p. 26-27).

Os porquês. Uma pergunta que se faz pergunta. Uma resposta que novamente torna-se pergunta. O revoar das folhas. Um revoluto bailado ao capricho do vento. Como as folhas que caem das árvores, podemos pousar na margem onde encontramos segurança. Podemos ver a correnteza do rio passar ou nos lançar nele. Podemos nos banhar em suas águas. Deixar que o rio nos leve longe. Que nos faça pensar, questionar aquilo que vemos e sentimos. Mas, ao sabor das brisafuracões, resolvemos perguntar. “E a pergunta é muitas vezes a antecâmara da dúvida. Ou a dúvida quem sabe, a antecâmara de uma pergunta?” (SANTOS, s/d, p. 27). Contudo, há que se estar ciente de que “uma das mais importantes instituições que herdamos do Sócrates platônico é que, ao contrário da opinião dominante, perguntar é mais difícil do que responder” (GADAMER, 2015, p. 473).

Uma pergunta nem sempre leva a uma resposta. E uma resposta traz em si a potência de muitas outras perguntas. Uma pergunta necessita de um sentido (GADAMER, 2015). Um sentido que nos oriente, que sirva de fio condutor para nosso duvidar. Um sentido que, sucessivamente, faz-se reinventado e reinaugurado. “O sentido da pergunta é, pois, a única direção que a resposta pode adotar se quiser ter sentido e ser pertinente” (GADAMER, 2015, p. 473). Perguntar, fazer descobertas, inquietar-se perante o visto revisto. Desolhar mais uma vez até esmiuçar o próprio olhar. “Olhar as coisas tão de perto que sua intensidade queime através de sua retina e na superfície de sua mente” (SALLES, 2014, p. 87). Traçar um novo olhar sobre aquilo que nos indaga. E, “o problema não é saber se somos otimistas ou pessimistas, mas saber para onde dirigimos o olhar” (LÉVY, 2000, p. 13).

O olhar como um convite ao ver. “O convite vem antes chamar-nos à difícil arte de olhar, para além do que se vê, aí onde algo de invisível se guarda” (COSTA, S/d, p. 9). Escapar do pensar “que permanece cego para a sua própria cegueira” (SARDI, 2007a, texto digitado). Não se permitir a cegueira é conquistar a si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é necessário “entregar-se à cegueira para torná-la uma visão” (FORTUNA, 2002, p. 106). É conseguir compreender-se. Desassossegar o sossego. Sair da margem, pular nas águas caudalosas do rio.

Mas, qual a melhor pergunta? Há uma pergunta melhor que a outra? Como encontrar a pergunta certa? Há um método para formular uma pergunta? Conforme Gadamer, “não há um método que ensine a perguntar, a ver o que se deve questionar” (2015, p. 477). Há, sim, ideias, sendo que essas “não acontecem sem que o corpo não-pensante experimente, a cada vez, os próprios limites, e aprenda continuamente aquilo de que é capaz” (SARDI, 2008, p. 8). Algo que nos afeta e nos leva a pensar. Questionar é não ter medo de nos encolhermos perante a vida (OSTROWER, 2013). É ir em busca de um sentido, uma explicação, uma compreensão de algo que queremos compreender e que proporcione o compreensível.

Queremos afirmar que só se pode chegar a isso quando nos ocorre uma ideia (Einfall). É verdade que essas ideias são atribuídas mais a respostas do que a perguntas, como a solução de enigmas, por exemplo. E com isso queremos afirmar que não existe nenhum caminho metodológico que nos conduza à ideia que fornece a solução. Não obstante, sabemos também que, quando nos vem à mente uma ideia, isso não ocorre sem preparação prévia. Pressupõe uma certa orientação para um âmbito do aberto, a partir de onde pode advir a ideia, o que significa que pressupõe perguntas. A essência real desse tipo de ideia talvez não consista tanto em algo como a solução de um enigma mas mais como uma pergunta que nos empurra para o aberto e com isso torna possível a resposta (GADAMER, 2015, p. 478).

Ainda, conforme Gadamer (2015), toda ideia tem em si a estrutura de uma pergunta, de um questionamento, uma interrogação. Contudo, o autor ressalta que a ideia que nos ocorre em forma de pergunta já é uma irrupção niveladora de uma opinião corrente e as próprias perguntas que nos ocorrem “surtem ou se impõem, e não somos nós que as levantamos ou colocamos, [e no momento em que esse processo ocorre], não há mais como fugir dela, nem permanecer aferrados à opinião corrente” (GADAMER, 2015, p. 478).

Algo se passa entre o perguntar e o responder. Perguntar é ir em busca de um saber. No momento em que decidimos perguntar, estamos começando a traçar um registro cartográfico, um caminho, e começamos a percorrê-lo em busca de um conhecer. Há muitos caminhos, mas, “a cada pensante está atribuído, em cada caso, apenas um caminho, que é o seu, em cujos rastros tem sempre de voltar a ir e vir, para finalmente o reter como seu, mas

sem que nunca lhe pertença, e para dizer o que nesse caminho é experimentável” (HEIDEGGER, 2002, p. 245). Essa multiplicidade, conforme o autor, pode ser comparada aos caminhos de uma floresta:

Holz [madeira, lenha] é um nome antigo para *Wald* [floresta]. Na floresta [*Holz*] há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não – trilhado.

Chamam-se caminhos de floresta [*Holzwege*].

Cada um segue separado, mas na mesma floresta [*Wald*]. Parece, muitas vezes, que é um igual ao outro. Porém, apenas parece ser assim.

Lenhadores e guardas-florestais conhecem os caminhos. Sabem o que significa estar metido num caminho de floresta (HEIDEGGER, 2002, p. 3).

Ao nos embrenharmos pelos “caminhos da floresta”, como sugere Heidegger (2002), devemos nos lembrar de que nos defrontamos com dois pontos: a chegada e a partida. Pontos igualmente insatisfatórios, quase insuportáveis. Lugares de resistência para seres inquietos e inquiridores, sendo que, muitas vezes, “o lugar de chegada é, mais uma vez, o ponto de partida de um dizer inaugural” (SARDI, 2007a, texto digitado). E, “começar é ver com diferença e com estranhamento o momento que se inicia e que se rompe” (SARDI, 2008, p. 8).

Quando decidimos por uma pergunta, levamos em consideração a preponderância de motivos a seu favor e refutamos o que vem de encontro a ela. Mas, tais escolhas, que nem sempre são fáceis, não significam um conhecimento completo, pois “só se alcança o saber da coisa ela mesma quando se dissolvem as instâncias contrárias e quando se desmascara a insuficiência dos argumentos” (GADAMER, 2015, p. 476). Além disso, conforme Gadamer (2015), para perguntar é preciso, antes de qualquer coisa, querer saber, reconhecer a famosa *docta ignorantia* socrática, - sabemos e nada sabemos. Reconhecer que, por mais que conheçamos, sempre há algo por ser conhecido.⁶⁸

Ainda nessa perspectiva, o autor salienta que “[...] no intercâmbio de perguntas e respostas, de saber e não saber, [...] acaba-se reconhecendo que para todo conhecimento e

⁶⁸ Dentro dessa perspectiva, Schopenhauer (2009) ressalta a importância de um pensar por si mesmo: “A mais bela biblioteca, quando desorganizada, não é tão proveitosa quanto uma bastante modesta, mas bem ordenada. Da mesma maneira, uma grande quantidade de conhecimentos, quando não foi elaborada por um pensamento próprio, tem muito menos valor do que uma quantidade bem mais limitada, que, no entanto, foi devidamente assimilada. Pois é apenas por meio da combinação ampla do que se sabe, por meio da comparação de cada verdade com todas as outras, que uma pessoa se apropria de seu próprio saber e o domina. Só é possível pensar com profundidade sobre o que se sabe, por isso se deve aprender algo; mas também só se sabe aquilo sobre o que se pensou com profundidade” (SCHOPENHAUER, 2009, p. 39).

discurso em que se queira conhecer o conteúdo das coisas a pergunta toma a dianteira” (GADAMER, 2015, p. 474). A tentativa de explicar necessita, por sua vez, de um rompimento e esse ocorre pela pergunta. E, ao reafirmar que todo saber passa por uma pergunta, o autor em questão endossa que perguntar é colocar o perguntável em aberto:

A abertura daquilo sobre o que se pergunta consiste no fato de não possuir uma resposta fixa. Aquilo que se interroga deve permanecer em suspenso na espera da sentença que fixa e decide. O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto aquilo sobre o que se pergunta, em sua questionabilidade. Ele tem de ser colocado em suspenso de maneira que se equilibrem o pró e o contra. O sentido de qualquer pergunta só se realiza na passagem por essa suspensão, onde se converte numa pergunta aberta. Toda verdadeira pergunta requer essa abertura, e quando essa falta, ela é, no fundo, uma pergunta aparente que não tem o sentido autêntico da pergunta (GADAMER, 2015, p. 474).

Perguntar. Colocar em suspenso. Ir além do perguntável, pois a compreensão só virá a partir do instante em que se transpuser o dito. Ter ciência de que “não há como regressar impune da névoa dispersa em torno do dito e do acontecido. Esperar o inaugural, o inusitado, o inesperado, faz da experiência do pensar um gesto de sensibilidade extrema” (SARDI, 2007a, texto digitado). Uma demasiada espera a se suportar ou, até mesmo, um perder-se de si. O dito deve ser compreendido como “a resposta a uma pergunta. Assim, ultrapassando o que foi dito, indaga-se, necessariamente, por algo que ultrapassa isso que foi dito” (GADAMER, 2015, p. 482).

Indagar, perquirir, esmiuçar, explorar a questionabilidade do próprio perguntar. Propiciar uma abertura e verificar o que ela propicia. Extrapolar os limites da abertura da pergunta e do perguntável. Demonstrar que não há uma definição ou uma única verdade por detrás do assunto a ser questionado. Que muitas vezes “temos de encontrar a verdade por nós mesmos, ou nunca a encontraremos” (KOHAN, 2015, p. 78). E, para que isso aconteça, é necessário tecer um olhar macroscópico e hermenêutico. “Conhecer ‘os extremos’, pairar acima deles e além deles, combiná-los em suas contradições, ‘ver o reverso das cousas’, esse seria o caminho da sabedoria” (SANTOS, s/d, p. 23).

Conhecer e aprofundar-se no conhecimento do conhecível e desconhecido. “Ir até a última gota da existência, procurar os momentos perdidos, o tempo perdido, e ligá-los até o porvir, porque para conhecer é preciso o porvir” (SANTOS, s/d, p. 21). Um porvir vislumbrado em horizontes, onde “a condição de limite prenuncia, assim, o mo(vi)mento intermediário entre o dito e o não-dito, onde, a cada passo, o que é dito passa a sugerir algo

mais em termos de sua significabilidade, insinuando uma direção” (SARDI, 2007b, texto digitado, grifo nosso).

Sincronias de mundos - intermundos a ampliar horizontes de tal forma que buscamos evocar, para outros, “aquilo que só pode ser reconhecido em cada um” (SARDI, 2007a, texto digitado). “Uma pergunta sem horizonte acaba no vazio” (GADAMER, 2015, p. 370). Há que se ter uma determinação. A pergunta necessita, conforme o autor, ser colocada. Mas a colocação, por sua vez, pode ser interpretada como uma abertura ou uma delimitação. É preciso ter cuidado, pois a colocação de uma pergunta pode ser correta ou falsa na medida em que oportuniza a abertura da inquirição. Além disso:

Dizemos que a colocação de uma pergunta é falsa quando não alcança o aberto, quando se afasta desse pela manutenção de falsos pressupostos. Enquanto pergunta, ostenta abertura e decisibilidade. Quando não se distingue ou se distingue mal o que se pergunta frente aos pressupostos que realmente se mantêm de pé, então não se alcança realmente o aberto e, por conseguinte, não se pode decidir nada (GADAMER, 2015, p. 475).

Se não há um método nem perguntas certas e erradas, mas sim, o próprio perguntar, como colocar a pergunta? Como permitir que ela, por si só, traga a abertura e a transposição do perguntar e do perguntável? Como colocar a pergunta em suspenso de tal forma que se permita vislumbrar e transpassar horizontes? Gadamer (2015) endossa que, nessa busca pelo saber mediante uma pergunta, é preciso desenvolver a arte do continuar perguntando, que não deixa de ser uma arte do pensar. Salienta, também, que “a arte de perguntar não é a arte de esquivar-se da pressão das opiniões; ela pressupõe essa liberdade. Nem sequer é uma arte no sentido em que os gregos falavam de *techne*, não é uma faculdade que se possa ensinar e por ela apoderar-se do conhecimento da verdade” (GADAMER, 2015, p. 478).

Perguntar é querer saber. Perguntar, de alguma forma, é ser curioso. É querer ir além daquilo que é posto. Mas, para perguntar, é necessário “que nos aprofundemos na essência da pergunta, se quisermos esclarecer em que consiste o modo peculiar da realização da experiência hermenêutica” (GADAMER, 2015, p. 473). Uma hermenêutica de silêncios “que impregnam o campo que se abre em torno dos enunciados, para sugerir linhas de fuga para sentidos virtualmente enunciados” (SARDI, 2007a, texto digitado).

Silêncios inaugurados que potencializam uma atividade hermenêutica. E esta requer “a preparação das condições de uma significabilidade que, distendendo-se a partir do dito, remonta, a cada passo, àquilo que excede o que é exclusivamente enunciado, na medida em

que a atitude interpretativa é também uma ação significativa em cada época e em cada circunstância” (SARDI, 2007b, texto digitado). Um silêncio de encontros que, ao mesmo tempo, “indica aquilo que ocorre ao modo de um desencontro; o limite que faz saltar, em seu contínuo transbordar, a experiência disponibilizada no entorno do dito” (SARDI, 2007a, texto digitado).

Depois dessa explanação, o arauto esclarece, para a plateia, algumas questões a respeito da tese desenvolvida:

- Questões norteadoras foram lançadas, a saber: como a arte vem contribuindo nos processos de ensino? Como a arte potencializa sentidos no ensino? Percorremos muitos caminhos a fim de encontrar as respostas e muitas foram as respostas que levaram a outras perguntas. A fim de respondermos às questões que nortearam esta tese e alcançarmos os objetivos por ela traçados, observamos uma metodologia que auxiliou na produção e análise de dados que estão devidamente definidos e explicados nos atos apresentados na sequência.

No **6º Ato**, intitulado **No método hermenêutico, a compreensão do ver artístico**, apresentamos a metodologia da tese, a saber: qualitativa e hermenêutica. Além disso, para cada objetivo houve produção e análise de dados diferenciados. E, para contemplarmos os primeiros objetivos, quais sejam, **investigar a arte na contemporaneidade e conceituar a arte a partir da perspectiva de Hans-Georg Gadamer**, realizamos uma pesquisa bibliográfica que foi apresentada nos atos anteriores (1º ao 5º Ato).

Já o objetivo, **averiguar as concepções prévias acerca de arte dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino**, foi contemplado mediante a aplicação de um questionário, com questões dissertativas e abertas, a um grupo de 52 alunos do 1º ao 3º Anos do Ensino Médio e nove professores de uma escola da rede estadual de ensino do município de Capitão/RS.

Analizamos as respostas obtidas a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZE, 2016) e as dividimos em quatro categorias, a saber: No Vale da Saudade, perceptos da arte; No Vale da Procura, a arte como presença na vida e no espaço escolar; No Vale do Amor, a arte auxilia na compreensão dos conteúdos e instauração de sentidos; e No Vale do Conhecimento, a arte potencializa sentidos. Tais aspectos estão presentes no **7º Ato**, intitulado **Nas asas do pássaro, a arte e a instauração de sentidos nos processos de ensino**.

No que diz respeito ao objetivo **desenvolver uma oficina de arte com professores da rede pública estadual do município de Capitão/RS**, foram realizadas duas oficinas denominadas Olhicriarte - uma trabalhando teatro e a outra abordando a escrita enquanto arte. Para a análise da experiência, buscamos dados nos diários vivenciais escritos pelo pesquisador, pelas ministrantes das oficinas e professores participantes. A análise desses dados está contemplada no **8º Ato - Olhicriarte: o experienciar artístico**.

Por último, em relação ao objetivo **realizar uma análise da práxis pedagógica no que tange à presença das artes a partir de uma atividade interdisciplinar entre as áreas das Ciências Humanas e das Linguagens**, levamos em consideração uma atividade desenvolvida a partir do filme “Minha querida amiga Anne Frank”. Nessa atividade, os alunos do 2º e 3º Anos do Ensino Médio, em duplas, escreveram um diário, apresentando relatos, poesias e desenhos. Tais aspectos estão contemplados no **9º Ato - A arte a perpassar os processos de ensino**.

Os *expect-actores*, atônitos, começaram a perceber que, assim como sonhava, Maria tornou-se o próprio vento. Pouco a pouco, seu corpo, tal qual acontecera com as árvores, foi se desfolhando. Uma leve brisa revolteou a pele ao ar, levando-a em direção a novas aragens. Desnudo da epiderme e derme, o corpo da menina revelou seu interior - nervos e vasos sanguíneos. Mas também esses foram levados por rajadas mais intensas. Os órgãos, um a um, foram se desfazendo. Evaporaram como se fossem feitos de nada.

Um corpo é atravessado por pensamentos, impulsos, desejos, sensações, movimentos, inquietações, sonhos, manias, travas. Um corpo sem órgãos “permite uma reconstrução do exercício da vida cotidiana, pois uma transformação interna ocorre. O corpo sem órgãos provoca novas formas de interação com o mundo e é um espaço infinito que se desdobra sobre si mesmo, está dentro e fora ao mesmo tempo” (SALLES, 2010, p. 6).

O corpo, a transformar-se, parece desafiar a própria gravidade, pois até os metais pesados parecem sair a voar. No desfazimento do corpo, o aparecimento das engrenagens: cônicas, helicoidais, hipoides, cremalheira, retas e parafusos de rosca sem fim. Por entre essas, o vento a passar, a revelar as catatonias do ser. O ranger das correias corpóreas torna-se música com o perpassar do vento. Agitam-se em melodias outras, diferentes dos fluidos

corporais tão (des)conhecidos pelo corpo menina. Em meio ao silêncio e o amainar do vento, um sussurro quase inaudível de Maria:

O que o vento não levou

No fim tu hás de ver que as coisas mais leves são as únicas

Que o vento não conseguiu levar:

Um estribilho antigo

Um carinho no momento preciso

O folhear de um livro de poemas

O cheiro que tinha um dia o próprio vento[...] (QUINTANA, 2005, p. 135).

Maria (des)calçou os pés e não teve medo de voar embalada pelo vento.

12 6º ATO – NO MÉTODO HERMENÊUTICO, A COMPREENSÃO DO VER ARTÍSTICO

Figura 17 – No cachimbo de Magritte, um pensar hermenêutico
Artista: René Magritte - La trahison des
images – 1928



Fonte: <https://www.artsy.net/artwork/rene-magritte-la-trahison-des-images-cest-nest-pas-une-pipe>.

Artista: René Magritte - Les deux
mystères – 1966



Fonte: <https://www.wikiart.org/en/rene-magritte/the-two-mysteries-1966>.

Os *expect-actores*, ainda entorpecidos pelo que acabaram de assistir, nem se dão conta de que o cenário mudou. Aleatoriamente, palavras e objetos foram largados nele. Em determinados cantos do palco, “a palavra está no lugar da ausência do objeto, assim como a representação” (SANTOS, 2006, p. 42). Num outro canto, um grande painel com o seguinte dizer: “As palavras estão fora, podemos percebê-las pelo olhar. As palavras estão dentro, nosso pensamento se dá por meio da linguagem e seus códigos” (SANTOS, 2006, p. 24). Tudo parece um jogo de objetos e palavras. Um jogo cotidiano interrompido pela surpresa da banalidade presente nos objetos e na arbitrariedade da própria linguagem. Entre o real e o irreal, o surreal.

Retirar a realidade das coisas e transformá-las em palavras, jogar com o abismo que existe entre ambas, contornar linhas, riscar muros de pedra, transformar toda a linguagem em matéria viva. Existe um lugar de passagem entre a coisa e a palavra. É um lugar neutro, arenoso, um lugar onde alguma coisa se perde, onde a própria linguagem se perde. E, aqui, este lugar depois da passagem: a palavra, a imagem representada, os jogos da ficção – onde nos perdemos cada um de nós (SANTOS, 2006, p. 43).

O homem é um ser vivo dotado de linguagem. E “para pensar a linguagem é preciso penetrar na fala da linguagem a fim de conseguirmos morar na linguagem, isto é, na sua fala e não na nossa” (HEIDEGGER, 2012, p. 9). Os *expect-actores*, enlevados, observam. Podem ver que muitos objetos não correspondem à palavra que trazem consigo. Outros objetos se deixam reconhecer pela sua inscrição, mas nada se sabe de sua utilidade. Muitos trazem placas explicativas, a exemplo de uma *Cow Parade*: “Esta é a vaca, tem-se que ordenhá-la todas as manhãs para que produza leite e o leite é preciso ferver para misturá-lo com o café e fazer café com leite” (MÁRQUEZ, 1967, p. 51). Há também casos em que os objetos e as palavras se complementam, mas o *expect-actor* se interroga se o objeto é realmente aquilo que diz ser. Sentipensativamente, o *expect-actor* começa a se autoquestionar:

Somente através de um olhar que escolhe e define, de uma atenção para essa escolha e do uso da linguagem, pode-se então ordenar o mundo. E somos nós, pobres portadores da voz, da escrita, somos nós os ordenadores do caos, das coisas soltas e perdidas. Somos nós os ordenadores da linguagem no papel, do discurso vivo, das palavras nomeadoras. Escolhemos e definimos as funções, as letras, os lugares a que pertence cada objeto no mundo (SANTOS, 2006, p. 54).

Transitando em meio a tudo isso, pessoas insones. Procuram reconhecer, nas etiquetas dos objetos, seus nomes e funções, seus pertences há muito tempo perdidos. Mas encontram apenas palavras. “Um punhado de letras se abraçando” (DOEDERLEIN, 2017, p. 126). Nada mais do que isso. Insonemente, lembram-se apenas de que “a palavra é certamente a

realização prévia do pensamento, uma realização que foi levada a termo antes de nós” (GADAMER, 2010, p. 152).

Andam sonhando acordados e vivem numa realidade escorregadia que, ao longo de noites e dias intermináveis sem dormir, se repete em eternos retornos. Mas, já não sabem se a repetição é a mesma ou diferente de ontem ou de tantos dias mais, pois nada mais importa, uma vez que, “nesse estado de alucinada lucidez não só viam as imagens dos seus próprios sonhos, mas também uns viam as imagens sonhadas pelos outros” (MÁRQUEZ, 1967, p. 48). Mas não é tudo: “é no sonho que os homens, enfim reduzidos ao silêncio, [se] comunicam com a significação das coisas, e se deixam impressionar por essas palavras enigmáticas, insistentes que vêm de outro lugar” (FOUCAULT, 2016, p. 49). Em meio ao torpor da insônia, um facho diáfano de racionalidade.

Eis que alguém, talvez um artista errante, com um olhar que vai muito além da capacidade do próprio ver e vê nas coisas aquilo que ninguém mais foi capaz de enxergar, decide construir uma máquina da memória.

A geringonça se fundamentava na possibilidade de repassar, todas as manhãs, e do princípio ao fim, a totalidade dos conhecimentos adquiridos na vida. Imaginava-a como um dicionário giratório que um indivíduo situado no eixo pudesse controlar com uma manivela, de modo que em poucas horas passassem diante dos seus olhos as noções mais necessárias para viver (MÁRQUEZ, 1967, p. 51).

Máquina pronta. Inicia-se a comercialização. A procura é grande. Todos querem um exemplar das gravuras com objetos e palavras que prometem a recuperação da memória. Avidamente olham. Se entreolham. Há um murmúrio. Um desconcerto, uma desorientação. Todos recebem a mesma imagem e dizer. Todos percebem que as imagens são idênticas e foram repetidas centenas de vezes, mas, mesmo assim, são tão originais quanto a própria obra em si (GADAMER, 2015). É como se todos, naquela centelha temporal, estivessem recuperando apenas a memória coletiva. Não conseguem compreender, pois imagem e palavras brincam com a capacidade interpretativa do ser. A imagem faz com que todos acreditem ser apenas uma ilusão o que veem. Faz o próprio ser duvidar de si mesmo (AZZAN JUNIOR, 2011). A gravura é nítida, mas a escrita... Bem, a escrita tira a própria possibilidade de ser da imagem. Uma traição. Mistério. Um, dois, muitos mais. “Ceci n’est pas une pipe”, ou seja: “Isto não é um cachimbo.” A imagem:

Vai além de nos propor apenas uma ilusão, tornando-nos a dúvida de nós mesmos: sua tela genial nos faz ver o cachimbo que queremos ver, não aquele que imaginou; ela nos devolve um mundo no qual ainda podemos manter a ilusão de agir, e, sobretudo, a de poder entendê-lo. Reduzimos o mundo para entender, é óbvio, mas afinal não é isso o que aprendemos com o estruturalista: que o mundo só nos é apreensível como totalidade reduzida, da qual não podemos conhecer senão uma representação quase mínima, ainda que inteira? *Ceci n'est pas...* (AZZAN JUNIOR, 2011, p. 22-23).

Na escrita, uma desarticulação da linguística que “usa a própria língua para negar o que a imagem afirma. [...] a imagem que vemos não existe, pois realmente não se trata de decifrar aquilo que vemos, mas apenas entender como se dá a reprodução de algo em imagem” (LELIS, 2016, p. 55). Uma arte que fala por si só “ou simplesmente mostra através das imagens da própria arte e das suas possibilidades ilimitadas de pensar, outros modos de existência, outros modos de vida, de realidades múltiplas e plurais” (LOPONTE, 2005, p. 18). Seria uma outra possibilidade de pensar? Ou seria uma negação da imagem pelo próprio olhar?

É “preciso que o olhar se mantenha acima de todo deciframento possível” (FOUCAULT, 2016, p. 27) para conseguir visualizar e compreender aquilo que está por ser visto. Isto não é um cachimbo, pois é apenas uma representação dele. Ele está aí e sempre estará, por mais que o tempo passe. Está imóvel nas imagens. Não se modifica. Não se transmuta em outra coisa a não ser uma imagem de cachimbo. Diferente dos cachimbos do cenário anterior, que enfeitavam a parede, que estavam sobre a mesa, ou do que era tragado pelo *expect-actor* do jogo de cartas, este ninguém conseguirá tocar ou pegar para fumar. Pois ele não existe. Pelo menos, é isso que as palavras caligrama⁶⁹ anunciam. Dessa forma, o cachimbo retratado nada mais é “do que tinta sobre a tela, algo que não precisa ser tão analisado, repensado e sobrecarregado de significações” (LELIS, 2016, p. 56). Perante os que contemplam, está a obviedade:

O artista não nos fala aqui senão — do que é óbvio. O que ele faz quando faz um quadro? — Faz uma coisa. Que faz você quando olha o quadro dele? — Você precisa apenas ver. E o que você vê exatamente? *Você vê o que vê*, ele responde em última instância. Tal seria a *singleness* da obra, sua simplicidade, sua proibidade no assunto (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 55).

⁶⁹ Conforme Foucault (2016), o caligrama era uma operação constituída pelo pintor belga René Magritte de forma secreta e que, logo em seguida, era desfeita com cuidado. O autor ressalta que “em sua tradição milenar, o caligrama tem um tríplice papel: compensar o alfabeto; repetir sem o recurso da retórica; prender as coisas na armadilha de uma dupla grafia. Ele aproxima, primeiramente, do modo mais próximo um do outro, o texto e a figura; [...] aloja os enunciados no espaço da figura, e faz dizer ao texto aquilo que o desenho representa” (FOUCAULT, 2016, p. 23).

No primeiro olhar, a incompreensão. Um olhar mais atento. Eis que o compreensível passa a existir. Aproximemo-nos da imagem. Decifremo-la tal qual a Esfinge solicita. A primeira, de 1926, é a representação de um cachimbo, desenhado com cuidado, e, embaixo, com caligrafia regular, a frase emblemática “Ceci n’est pas une pipe”, ou seja: “Isto não é um cachimbo”. A segunda, muito mais rebuscada e enigmática, traz a primeira versão, mas agora emoldurada em um quadro. O quadro sobre um cavalete de pintura e este, por sua vez, sobre as tábuas bem visíveis do assoalho. A forma como está exposto indica que se trata do quadro de um pintor. Uma obra pronta para ser apreciada por um ocasional *expect-actor*. Acima do quadro, um cachimbo a flutuar. Eis aí o mistério:

Há dois cachimbos. Não seria necessário dizer, em vez disso: dois desenhos de um mesmo cachimbo? Ou ainda um cachimbo e seu desenho, ou ainda dois desenhos representando cada um deles um cachimbo, ou ainda dois desenhos dos quais um representa um cachimbo, mas o outro não, ou ainda dois desenhos que nem um nem outro são ou representam cachimbos, ou ainda um desenho representando um cachimbo, mas um outro desenho que, ele, representa um cachimbo, de tal forma que sou obrigado a perguntar: a que se refere a frase escrita no quadro? Ao desenho, debaixo do qual ela se encontra imediatamente colocada? ‘Vejam esses traços agrupados sobre o quadro-negro; por mais que possam se assemelhar, sem a menor discrepância, a menor infidelidade, àquilo que está mostrado lá em cima, não se enganem com isso: é lá em cima que se encontra o cachimbo, não neste grafismo elementar.’ Mas talvez a frase se refira precisamente a esse cachimbo desmedido, flutuante, ideal – simples sonho ou ideia de um cachimbo. Será necessário então ler: ‘Não busquem no alto um cachimbo verdadeiro; é o sonho do cachimbo; mas o desenho que está lá sobre o quadro, bem firme e rigorosamente traçado, é este desenho que deve ser tomado por uma verdade manifesta’ (FOUCAULT, 2016, p. 16-17).

Em meio a tantos questionamentos, o arauto, artista desconhecido e inventor da máquina da memória, volta-se para os intérpretes mediadores e *expect-actores* e explica que tudo não passa de uma questão do interpretar, do esclarecer, do traduzir, do tornar compreensível e levar à compreensão aquilo que se vê e também o que está além do visível. Que as imagens que por ora questionam, “pretendem despertar uma compreensão, tornando algo inteligível” (CORETH, 1973, p. 1). Que o fim da obscuridade presente na imagem só virá a partir do momento em que ocorrer a fusão de horizontes. E a compreensão da obscuridade virá a partir do momento em que ocorrer uma apreensão de um sentido (CORETH, 1973). Eis que o arauto faz seu pronunciamento: “Isso, senhoras e senhores, chama-se Hermenêutica”.

O arauto, com seu chapéu-coco, deixa transparecer em sua face o amor pelo cinema, pelas imagens de mistério e jogos enigmáticos. Deixa transparecer sua empatia por René

Magritte, demonstrando que o que sua máquina inventiva (re)cria, nada mais é do que a própria criação magrittiana de imagens e palavras, de jogos, de um cotidiano interrompido pela surpresa, da banalidade dos objetos e da arbitrariedade da linguagem (SANTOS, 2006). E, como mestre inventor, explica que, antes de uma compreensão do que seja a hermenêutica como princípio metodológico desta tese, há a necessidade de outras compreensões no que tange à sua encenação. Para tanto, declama:

Pesquisa qualitativa
Intercessão subjetiva
Em movimento dinâmico
Zela o discurso humano

Produção interrogativa
De teoria tão ativa
Do entendimento mundano
Bem longe do leviano

Planejamento flexível
Vive o design emergente
No seu desenvolvimento

Pode o momento sensível
Mudar a visão corrente
Tácito conhecimento
(GREGORUTTI, 2016, p. 39).

Por meio do poema, o arauto deixa claro que a tese tem por base a pesquisa qualitativa e apresenta suas características, a saber: intervenção subjetiva do pesquisador, que vai além da opinião leviana, ou seja, representa a compreensão do sujeito (GOLDENBERG, 2007) e a “ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões” (BICUDO, 2004, p. 116); conhecimento dinâmico (BORBA, 2004); e planejamento flexível (LINCOLN; GUBA, 1985). Ademais, a pesquisa qualitativa permite “conhecer o mundo que se materializa fundamentalmente através dos procedimentos conhecidos como qualitativos, que entende que o conhecimento não é isento de valores, de intenção e da história de vida do pesquisador, e muito menos das condições sócio-políticas do momento” (BORBA, 2004, p. 3). Consiste em um modo de investigação que surge como um movimento de rejeição

ao modelo positivista de produção do conhecimento, que se estende desde a fenomenologia, passando pela hermenêutica, à dialética em seus diferentes desdobramentos, tendo como objetivo principal apreender os fatores não considerados pelas pesquisas de ordem hipotético-dedutivas. Podemos dizer que as pesquisas qualitativas surgem com a certificação dos limites das pesquisas quantitativas, especialmente no que se refere às ciências sociais e humanas (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 148).

O arauto, na continuidade de uma explicação, traça um breve diálogo com alguns dos *expect-actores*:

- A abordagem qualitativa difere-se da quantitativa uma vez que, nesta última, tudo é explicado “pelo uso de medidas, de procedimentos estatísticos, de testes padronizados e codificados por sistemas numéricos” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150). Já uma pesquisa de caráter qualitativo não necessita de ferramentas estatísticas, porque geralmente é decorrente de estudos teóricos, exploratórios, documentais ou que possuam um caráter lógico e histórico (LEITE, 2008).

O arauto é enfático em ressaltar que:

- A pesquisa qualitativa contribui na medida em que engloba o não perceptível, o não captável. Esse tipo de investigação emergiu para mostrar que “o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150). Assim, no que diz respeito ao sujeito social, nas pesquisas qualitativas, tanto pesquisador quanto pesquisado possuem uma subjetividade que deve ser incluída no pesquisar; portanto, “não é possível pensá-las sem a participação do sujeito” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

Um dos presentes, um senhor de idade avançada, no auge de sua sabedoria, alerta:

- Ao se realizar uma pesquisa qualitativa, deve-se levar em consideração que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

O arauto concorda e complementa:

- “Não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150). Mais do que isso, “o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121).

Contudo, uma das *expect-actrizes*, uma senhora alta, de cabelos esvoaçantes e roupa colorida, chama a atenção para o fato de que o envolvimento pessoal do pesquisador para com

a pesquisa pode gerar problemas e que um dos principais, a ser enfrentado na pesquisa qualitativa, diz respeito:

- À possível contaminação dos seus resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores. O pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa. A melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado de pesquisa (GOLDENBERG, 2007, p. 55).

O arauto aproveita o momento para esclarecer que trabalhar com pesquisa qualitativa não significa ser contrário à pesquisa quantitativa. Que não se trata de posições antagônicas, mas sim, desiguais e complementares:

- “O que muda nas abordagens qualitativas em relação às quantitativas é o modo de perceber o objeto, que deixa de ser o centro, para se lhe apreender a subjetividade ou intersubjetividade” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 157).

Esclarecidas as características de uma pesquisa qualitativa, o arauto também informa que, para a escrita da tese, recorreu-se a uma pesquisa bibliográfica uma vez que é importante iniciar uma investigação com base numa fundamentação teórica geral. Isso significa fazer uma revisão aprofundada em torno do tópico em foco; no caso, a maior parte do trabalho se concentra no processo de desenvolvimento do estudo. Além disso, ele ressalta, “a necessidade da teoria surgirá em face das interrogativas que se apresentarão” (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

O arauto justifica que a pesquisa bibliográfica foi feita porque, entre os objetivos da tese, estão **investigar a arte na contemporaneidade** e, além disso, **conceituar a arte a partir da perspectiva hermenêutica de Hans-Georg Gadamer**. Para tanto, foram buscadas informações na obra do referido filósofo alemão, a saber: “A Atualidade do Belo: a Arte como jogo, símbolo e festa” (1985); “Hermenêutica da obra de arte” (2010); e, mais especificamente, em *Verdade e Método I* (2015). Na primeira parte desta última obra, o autor escreve sobre a liberação da questão da verdade a partir da experiência da arte e salienta que:

O fato de experimentarmos a verdade numa obra de arte, o que não alcança por nenhum meio, é o que dá importância filosófica à arte, que se afirma contra todo e qualquer raciocínio. Assim, ao lado da experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites (GADAMER, 2015, p. 3).

Um dos *expec-actores* presentes, doutor em filosofia e conhecedor da obra gadameriana, lembra:

- Em 1960, Gadamer submeteu a seu editor um longo manuscrito intitulado “As grandes linhas de uma hermenêutica filosófica”. “Contudo, o editor avaliou que o termo hermenêutica talvez fosse muito esotérico e trouxesse o risco de espantar os leitores” (GRONDIN, 2012a, p. 61). Perante a solicitação de troca de título, Gadamer pensou, primeiramente, em “Entendimento e Acontecimento” e, por último, “Verdade e Método”. Mas, o mais importante a se salientar é que “foi essa obra que catapultou a hermenêutica ao centro dos debates filosóficos” (GRONDIN, 2012a, p. 61).

O doutor filósofo também explicita que Gadamer aceitou de bom grado a resistência do então editor contra o conceito de hermenêutica colocado no título, pois, para ele:

Não se tratava de uma teoria da ciência ou uma teoria das ciências do espírito. Pelo contrário, o que eu queria mostrar era que nas ciências do espírito não só a ciência e o método desempenham uma função, mas sobretudo também a presença misteriosa de uma obra de arte e das questões da metafísica e da religião que se renovam sempre de novo (GADAMER *apud* GRONDIN, 2012b, p. 500).⁷⁰

- Mas por que a arte como princípio da verdade?

A pergunta, vinda do fundo da plateia, ecoa pelo teatro. Rapidamente, o filósofo pensa em uma resposta:

- Gadamer afirma que a arte não “oferece apenas uma fruição estética, ela é, num primeiro momento, um encontro de verdade” (GRONDIN, 2012a, p. 65). É necessário reconhecermos que a obra de arte tem uma verdade, pois, se a reduzirmos a uma questão puramente estética, estaremos participando do jogo da consciência metódica, a qual “reivindica um monopólio sobre a noção de verdade, limitada à ordem daquilo que é cientificamente cognoscível” (GRONDIN, 2012a, p. 65).

- Além disso, continua o filósofo em sua explanação, “o fato de experimentarmos a verdade numa obra de arte, o que não se alcança por nenhum outro meio, é o que dá importância filosófica à arte, que se afirma contra todo e qualquer raciocínio” (GADAMER, 2015, p. 31). Ainda dentro de tal raciocínio, há que se salientar que, “assim, ao lado da experiência da filosofia, a experiência da arte é a mais clara advertência para que a consciência científica reconheça seus limites” (GADAMER, 2015, p. 31). A experiência vivida modifica o sujeito, pois o desloca de algo que ele tinha como uma verdade. Mais do

⁷⁰ A referida passagem está como *apud*, pois trata-se de uma entrevista de Hans-Gerog Gadamer concedida a Jean Grondin, em 3 e 24 de maio de 1966, e está presente no livro “O pensamento de Gadamer” (GRONDIN, 2012).

que isso, trata-se de uma “experiência autêntica, isto é, encontro com algo que impõe como verdade” (GADAMER, 2015, p. 629). Destarte, devemos ter ciência de que, partindo da questão da verdade da arte, “encontramos o caminho para a hermenêutica, onde se reúne a arte e a história” (GADAMER, 2015, p. 629).

O arauto aproveita a deixa e explica que uma obra de arte sempre nos interpela de uma maneira única e que, por isso, ela é passível de tantas interpretações. Mas salienta que a ideia forte de Gadamer é que essa variedade interpretativa é essencial para o próprio sentido e seria perversidade querer erradicá-la da interpretação (GRONDIN, 2012a). Mais do que isso:

A experiência da verdade não decorre tanto de minha perspectiva de mim mesmo, decorre antes de tudo da própria obra, que me abre os olhos para o que é. É preciso distinguir a verdade de que fala Gadamer da concepção pragmatista, que reduz a verdade ao que ela pode ter de útil para mim: não é a obra que deve se dobrar a minha perspectiva, mas, ao contrário, minha perspectiva que deve se amplificar, ou até se metamorfosear, em presença da obra (GRONDIN, 2012a, p. 66).

Antes de sair do palco e levar sua máquina inventiva, o arauto inventor proclama que “ninguém pode ficar indiferente diante de uma obra de arte que nos suspende ante sua verdade” (GRONDIN, 2012a, p. 67). E, como que num passe de mágica, do alto e do nada, imagens e palavras caem sobre os *expect-actores*. Mais uma vez, o desconcerto, a perda de um prumo explicável. O inexplicável. O desassossego. A angústia perante o diferente e o pensável. Eis que o *expect-actor* tem em suas mãos imagens de mistério e absurdo, obscuras e oníricas.

São paisagens ou até mesmo paisagens dentro de uma paisagem. Uma infinidade delas a repetirem-se sem serem as mesmas, sem um modelo a ser seguido, mas na mesma intensidade do original. São figuras humanas a contorcerem-se, a deformarem-se em sua perfeição. Cabeças independentes de seus corpos. São pinceladas de tinta pesadas e marcadas na tela. São cenários arquitetônicos e espaços improváveis. Estátuas clássicas, cortinas, guarda-chuvas, cachimbos e mais cachimbos, velas a locomoverem-se em zigue-zague à beira mar. São pedras flutuantes e corpos a flutuar. São espelhos a refletirem o inverso do reverso, o outro lado do eu. Um autorretrato em beija-flor. “Pássaro-solilóquio-irônico que sobrevoa o campo de batalha das opiniões rivais aniquiladas (os convidados bêbados do banquete)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13). Anjos de asas negras. Leões. A candura e a ferocidade em um único espaço enigmático. São nuvens passageiras a transformarem-se em pessoas. Ou seriam pessoas a transformarem-se em nuvens? É como se chovesse gente.

Aberturas, molduras vazias. Ninguém compreende, embora tudo seja compreensível. Basta olhar e ir além do simples gesto do ver. E recordar que “nunca cada um dos nossos olhares poder-se-iam misturar, confundir-se, não seria jamais possível olharmos a mesma coisa, tal como uma voz nunca se repete em outra boca” (SANTOS, 2006, p. 22).

Apagam-se as luzes. Tudo está em pleno escuro reflexivo. Os *expect-actores* rememoram o que aprenderam até então. Sabem que muito mais está por vir. Ainda necessitam compreender o que é de fato a hermenêutica, embora já a tenham compreendido sem mesmo saber. Um estrondo. Uma luz clara em reverbéro a iluminar um cartaz que ocupa todo o fundo do palco:

Procuro por aqui o lugar vazio que as palavras ocupam. Posso escrever cada uma delas como se as tivesse na palma da minha mão. E me faço uma pergunta: como tocá-las? Como trazê-las à luz de um discurso sem que sejamos nós os delatores da sua função comunicadora? Não é mais comunicar: é procurar formas de tradução, a comunicação falha porque a palavra recria outro lugar em relação ao que a produz (SANTOS, 2006, p. 24).

Uma música divina invade o espaço. Uma fumaça espessa toma conta do palco. Em um zanzar flutuante, surge o arauto vestido de deus Hermes. Mensageiro dos deuses, era o único capaz de transitar entre o mundo dos vivos e dos mortos. A decodificar as mensagens humanas e divinas. Um intérprete de todas as línguas (SERRA, 2006). Eis que o arauto proclama que, para compreendermos a hermenêutica, base metodológica desta tese, é necessário conhecermos Hermes, o deus das sandálias aladas, uma vez que “tem uma especial capacidade de se movimentar entre lugares distantes e trazer à luz tesouros ocultos.

Hermanion significa fruto caído, chance, vantagem inesperada, daí a relação com a ideia de trazer o que está oculto” (HERMANN, 2002, p. 21). Hermes, ainda, é apresentado como intérprete da vontade divina e possui “a capacidade de se movimentar para lugares muito distantes, levar mensagens e trazer consigo a possibilidade de compreensão, para a qual é preciso dar-se conta de que há uma distância a superar” (HERMANN, 2002, p. 21). Mas, convém ressaltar que:

Hermes transmitia as mensagens dos deuses aos mortais, quer isto dizer que, não só as anunciava textualmente, mas agia também como ‘intérprete’, tornando as palavras inteligíveis – e significativas –, o que pode obrigar a uma clarificação, num aspecto ou noutro, ou a um comentário adicional. Consequentemente, a hermenêutica tem duas tarefas: uma, determinar o conteúdo do significado exacto de uma palavra, frase, texto, etc.; outra, descobrir as instruções contidas em formas simbólicas (BLEICHER, 1980, p. 23).

No que se refere à transposição de mundos e à capacidade de fazer o ato comunicativo entre esses mundos, Hermes:

é aquele que ‘transpõe’ a mensagem do horizonte de compreensão dos deuses para o horizonte de compreensão dos seres humanos. O problema é que o homem não consegue compreender a linguagem que se desenrola no horizonte de compreensão dos deuses. Há uma espécie de barreira linguística que impede ambos de se compreenderem (SCHUCK, 2007, p. 43).

Essa incompreensão linguística precisa ser resolvida e Hermes tem justamente esta função - de tornar compreensíveis os códigos/signos das mensagens. “No movimento de ida e de volta, sempre é exigido novamente que Hermes reitere o sentido da mensagem que está sendo levada por ele” (SCHUCK, 2007, p. 44). Mas, para que tal movimento metamórfico aconteça, essa tarefa “exige a efetivação de uma certa autoprodutividade, necessária para que se possa dar a ‘transposição’ de um horizonte a outro” (SCHUCK, 2007, p. 45). Ainda, conforme o autor, Hermes assume essa função de mensageiro “após participar dos segredos dos deuses” (SCHUCK, 2007, p. 43). Mas, ao mesmo tempo,

Hermes também atende aos instintos, apetites, desejos irracionais. Em sua forma de atuação, transgride e obedece, é imprevisível, diurno e noturno, divino e humano. Por isso é-lhe atribuída a tarefa de mediador, abre caminhos na medida, assumindo a condição de explorador do desconhecido, na proposição em que consegue desalienar, dar uma ordem ao caótico. Há, portanto, uma duplicidade em Hermes, enquanto deus do deslocamento e dos imprevistos deus da palavra subjacente. Dá-se algo de desocultamento e de ocultamento, pelas vias da linguagem, em torno da função que Hermes exerce (SCHUCK, 2007, p. 43).

Quem é, afinal, esse deus menino capaz de um processo de autopoiese, de transmigrar de um mundo ao outro, mediando a fala de deuses e humanos? Qual a origem divina de Hermes: o mensageiro? Deve-se levar em conta que

existe uma diversidade de funções atribuídas a Hermes, no panteão grego. A origem de seu nome aponta para uma série de dificuldades, levando, por vezes, a pensar que se trata de uma divindade pré-helênica de origem indo-europeia. Outras vezes, é relacionado com os montes de pedra, marcos que limitam o caminho, assinalando, primeiramente, pontos sagrados, objetos de culto e de poder. Tais marcos delimitadores do caminho vão aumentando cada vez mais, na medida em que cada viajante deveria acrescentar uma pedra ao passar entre elas. Assim ele cumpria um ritual de reverência, garantindo a proteção da divindade na viagem (SCHUCK, 2007, p. 42).

Hermes, além de mensageiro dos deuses, era considerado o protetor dos ladrões, dos comerciantes, dos pastores e inventor da lira. Um deus multifacetado em termos de atribuições e traquinagens. Desde recém-nascido, o filho de Zeus e da ninfa Maia aprontava das suas. O “deus veloz” (SERRA, 2006, p. 40) já no seu primeiro dia de vida deixa as ataduras que o aprisionavam para roubar as vacas de Apolo, fazer da tartaruga um instrumento

musical e construir suas asas mensageiras. Aliás, asas que tornavam seus pés alados, o que lhe possibilitava transgredir o éter dos céus sob a crista dos ventos.

Para Serra (2006), o invento das raríssimas sandálias aladas demonstra a capacidade de multipensar e o caráter improvisador e arguto de Hermes. Com tal invento, “ele trata de equipar-se, poupando esforço. Como um peregrino afeito a longas jornadas, que sabe aviar-se com arranjos oportunos e viáticos de circunstância, encontra meios de vencer a fadiga da rota” (SERRA, 2006, p. 61). Tais características de Hermes ficam visíveis já no início do Hino Homérico IV dedicado a Hermes. Ele também é considerado o guia dos sonos. Vale lembrar que “Hermes viria a ter entre seus atributos um mágico domínio sobre o sono, a capacidade de fazer dormir as vítimas de suas investidas, de suas tramoias” (SERRA, 2006, p. 36).

Ainda era considerado o vigia - no verso Homérico aparece “ronda-portas”. Hermes tem várias relações com os portais – monte Olimpo (morada dos deuses gregos) e mundo de Hades (portões do mundo dos mortos) –; os pátios e as entradas das casas – mundo dos vivos. “Estátuas de Hermes eram colocadas em frente ou na entrada das casas, para protegê-las” (SERRA, 2006, p. 39). Aqui há uma certa ironia, pois Hermes, ao mesmo tempo em que protege as casas, é também considerado o deus dos ladrões: “Ora, tanto o guarda quanto o ladrão se destacam como vigilantes: uns e outros vigiam de olhos acesos diante das portas, fazem rondas... Hermes assume ambos os papéis com igual desembaraço” (SERRA, 2006, p. 39).

É no início do poema Homérico que se vislumbra toda a essência desse ser divino que é Hermes. Aí se fazem presentes suas principais características e tecem-se suas duas grandes proezas. A primeira, no roubo das vacas de seu irmão Apolo: para não ser pego, amarra ramos de plantas nos cascos e rabo dos animais, para que, à medida que as vacas fossem andando, os ramos apagassem seus rastros. Sua segunda proeza foi fazer, do couro de uma das vacas imorredouras e a partir do casco de uma tartaruga, a cítara, com a qual presenteou o próprio deus Apolo.

Maia pariu-lhe um menino embusteiro, multiardiloso,
Meliante, ladrão de gado, guia da tropa dos sonhos,
O ronda – portas esperto e noite-aceso que havia de
Aos mortais dar a ver belas façanhas, bem cedo:
Nascido na aurora, meio dia tocava a cítara;
À noite, já as vacas roubava de Apolo, o que fere de longe.
Era o quarto da parte primeira do mês, quando Maia o pariu.
Depois que surgiu dos flancos de sua mãe imortal,
Muito tempo ele não ficou no santo berço deitado:

Em busca dos bois de Apolo, incontinentemente transpôs
 O limiar de seu antro, gruta de teto elevado.
 Lá fora, viu tartaruga, muito seu júbilo: Hermes
 Foi o primeiro que fez a tartaruga cantora
 Nesse dia, ao divisá-lo do átrio nos limiares
 Da casa excelsa, pastando florente relva
 Com seus delicados passos; de Zeus o filho expedido
 Fitou-a, rompeu a rir, e disse-lhe estas palavras:
 “Que bom sinal! Rica prenda, não te desdenho! Salve,
 Charmosa amiga da festa, sempre vibrante nas danças!
 Oh, que grata aparição! Donde me vens, belo brinco?
 Vestes um casco bizarro... És tartaruga da serra!
 Já em casa te recolho! Já te darei serventia
 Pois não te desprezo, meu bem: vou te usar com primazia.
 ‘Ficar em casa é o melhor – na rua se acha a ruína...’
 Viva, darás proteção contra mal de feitiçaria;
 Depois de morta, há de cantar lindamente.”
 [...]
 Assim Hermes glorioso tramava palavra e obra.
 Cortou, em boa medida, talas de cálamos exatas,
 Transversais as fixou ao casco da tartaruga;
 Pele de boi esticou – e, com o tino que tem,
 Dois braços dispôs extremos, por uma travessa unidos;
 Estendeu-lhe sete cordas de tripa de ovelha, harmônicas.
 Depois de assim fabricá-lo, tomou do brinquedo amável
 A experimentar as cordas, uma a uma; em suas mãos
 Brotava da cítara som tremendo; num lindo canto
 (SERRA, 2006, p. 127-129).⁷¹

Hermes, esse deus astuto, ardiloso, veloz, mensageiro dos deuses e humanos, empresta seu nome para dar origem ao termo *Hermenêutica*. Historicamente, a origem semântica do termo, segundo Palmer (2011), está associada ao mundo grego, sendo que há duas versões: a primeira refere-se ao Oráculo de Delfos e a outra ao Deus Hermes.

A palavra grega *hermeneios* referia-se ao sacerdote do oráculo de Delfos. Esta palavra, o verbo *hermeneuein* e o substantivo *hermeneia*, mais comuns, remetem para o deus-mensageiro-alado Hermes, de cujo nome as palavras aparentemente derivaram (ou vice-versa?). É significativo que Hermes se associe a uma função de transmutação – transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender. As várias formas da palavra sugerem o processo de trazer uma situação ou uma coisa, da inteligibilidade à compreensão. Os gregos atribuíam a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita – as ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para os transmitir aos outros (PALMER, 2011, p. 24).

Serra (2006), ao interpretar o Hino Homérico IV, dedicado ao deus da mitologia grega Hermes, enfatiza que de tal denominação também derivou a palavra *hermético*. Ainda, segundo o autor, essa remonta à difusão do *Corpus Hermeticum*, isto é, da coletânea também chamada *Hermética* no Ocidente: “um conjunto de obras sapienciais, místicas, astrológicas, mágicas, que, na Renascença, graças a Marsílio Ficino e Pico della Mirandola, difundiu-se

⁷¹ O texto é bilíngue, pois possui o original em grego e a livre tradução para o português, feita por Serra.

amplamente no meio culto, ganhou uma nova leitura filosófica e fez muito sucesso por longo tempo” (SERRA, 2006, p. 98).

Lawn (2011) nos informa que o termo hermenêutica, associado ao ato de interpretar um determinado texto estético, é usado de maneira corriqueira nos dias atuais e que a origem de tal conceito é grega, possuindo uma denotação mais limitada.

O termo grego *hermeneuin*, que significa interpretar, é a raiz da qual a palavra hermenêutica derivou. Para os gregos, a interpretação era a elucidação e explicação das elusivas mensagens e sinais sagrados. Hermes – o nome está associado com *hermeneuin* -, o mensageiro dos deuses, interpretou os desejos dos *deities*, fazendo com que seus desejos fossem conhecidos por meros mortais. Desenvolvida a partir desta ideia de tornar os caminhos de Deus conhecidos pelos homens, a teologia protestante do século XVII, desejando entender a escritura de maneira mais sistemática e menos alegórica, criou a hermenêutica, que é uma arte de interpretação com seus próprios procedimentos e técnicas (LAWN, 2011, p. 66).

Ainda dentro desse primeiro aspecto hermenêutico, ou seja, o de associá-lo a uma interpretação bíblica, Lawn (2011) endossa que a visão padrão era a de que a Bíblia era portadora da palavra de Deus, ou seja, trazia em si a divina revelação; portanto, deveria ser interpretada autenticamente. Assim, a fim de cumprir tal tarefa, padrões e procedimentos corretos deveriam ser criados e adotados. Conforme Gadamer, “desde os tempos mais antigos, sempre houve uma hermenêutica teológica e outra jurídica, cujo caráter não era tanto teórico-científico, mas correspondia e servia muito mais ao procedimento prático do juiz ou do sacerdote instruídos pela ciência” (2015, p. 29). O autor ressalta que “somente as três juntas [a hermenêutica filosófica, teológica e jurídica] é que perfazem o conceito pleno de hermenêutica” (GADAMER, 2015, p. 407).

Para Hermann (2002), o termo hermenêutica ressurgiu com grande força a partir do momento em que as condições histórico-culturais criam a bipolaridade sujeito e objeto. A partir daí que “a existência do sujeito passa a uma condição nova, uma vez que o homem estava até então no mundo, mas somente a partir dessas novas condições históricas confere intencionalidade à sua ação e ao seu conhecimento” (p. 17).

Grondin (1999) endossa o que, de certa forma, já foi ressaltado acima, que o termo hermenêutica é utilizado há bastante tempo entre os gregos, associada a teologia, a jurídica, etc. Contudo, em termos filosóficos está associada a Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur. Grondin (1999), no excerto a seguir, resume a história da Hermenêutica e, principalmente, apresenta os quatro principais filósofos associados a seu estudo: Friedrich Daniel Ernest

Schleiermacher (1768-1834), Wilhelm Dilthey (1833-1911), Martin Heidegger (1889-1975) e Hans-Georg Gadamer (1900-2002).

Na Antiguidade e na Patrística houveram, primeiro, apenas regras hermenêuticas esparsas, até que, com a Reforma de Lutero, despertou o desenvolvimento de uma hermenêutica sistemática, que só se teria tornado universal com Schleiermacher, como doutrina universal da arte do entendimento; Dilthey teria, então, ampliado esta hermenêutica para uma Metodologia universal das ciências do espírito (der Geisteswissenschaften), e Heidegger teria, ao depois, ancorado a questão da hermenêutica no terreno ainda mais fundamental da facticidade humana. Sua hermenêutica fundamental teria sido finalmente elaborada por Gadamer na forma de uma teoria da historicidade e da linguagem corrente de nossa experiência (GRONDIN, 1999, p. 26).

Contudo, é importante ressaltar que, dos filósofos citados, foi Hans-Georg Gadamer quem mais contribuiu para que a hermenêutica não caísse em esquecimento. Além disso, conforme Costa (2008), foi Gadamer quem universalizou a hermenêutica, no momento em que afirmou que ela permitia “compreender o próprio fenômeno na sua concreção singular e histórica” (GADAMER, 2015, p. 38). Costa (2008) também ressalta que Gadamer queria demonstrar que o processo de compreensão “não pode ser reduzido à aplicação de métodos predeterminados. A hermenêutica não é, nem envolve um método dogmático de interpretação, mas um estilo que organiza o modo humano de atribuir sentidos para o mundo” (p. 24). Conforme Gadamer, “compreender e interpretar não é um expediente reservado apenas à ciência, mas pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo” (GADAMER, 2015, p. 29). Nesse sentido,

O objetivo de Gadamer não era o de oferecer um método interpretativo capaz de revelar o significado do objeto, mas esclarecer o modo como os homens conferem sentidos a sua própria atividade. Por isso mesmo é que ele afirma que o sentido da obra de arte é produzido em uma espécie de jogo que coloca em relação o intérprete e a obra. E apenas nesse jogo é que os textos ganham sentido, pois ‘somente na sua compreensão se produz a retransformação do rastro de sentido morto em sentido vivo. Então, não há um significado escondido a ser descoberto, mas um sentido a ser produzido em um jogo hermenêutico que coloca o intérprete frente à obra interpretada. Nem mesmo o sentido originalmente intencionado pelo autor deve ser entendido como o sentido verdadeiro a ser buscado, pois a interpretação não deve ser entendida, como propunha Schleiermacher, apenas como uma re-produção da produção original de sentido pelo artista (COSTA, 2008, p. 129-130).

Outro aspecto a destacar é que Gadamer propôs uma compreensão hermenêutica que busca a construção da verdade por outras vias - muito mais pelo acontecer, do que pela fixação do método científico. Nessa acepção, conforme Deveschi e Trevisan (2010), Gadamer “não acreditava na via metodológica estabelecida com passos previamente estipulados como no caso do procedimento científico” (p. 151). Ainda, segundo os autores:

Gadamer destaca a liberdade e a responsabilidade individual na interpretação dos supostos implícitos nos discursos. Os significados são apreendidos pelo sujeito; este é quem tem obrigação de compreender da melhor forma possível o objeto da investigação. Podemos dizer que o compromisso da hermenêutica é com a subjetividade linguística capaz de discernimento entre o certo e o errado, o bom e o mau, a partir daquilo que a sua relação com o objeto suposto, em seu contexto histórico, oferece. Conhecer, nessa perspectiva, é compreender a partir da experiência linguística em um determinado contexto de acontecimento (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 151).

Gadamer, enquanto aluno de Heidegger, colocou a hermenêutica no centro de sua filosofia. Conforme Schmidt (2013), Gadamer é o principal responsável por nosso pensamento hermenêutico contemporâneo, por três motivos:

primeiro, Heidegger abandonou o termo em seus últimos escritos. Segundo, Sartre, que defendeu o existencialismo, que foi parcialmente desenvolvido a partir de ‘Ser e tempo’ de Heidegger, não incorporou a hermenêutica. Terceiro, Gadamer, um aluno de Heidegger, desenvolve especificamente a análise da compreensão de Heidegger de ‘Ser e tempo’ em sua obra principal, ‘Verdade e método’, chamando sua teoria de hermenêutica filosófica (SCHMIDT, 2013, p. 21).

Lawn (2011) informa que, a fim de contestar a hegemonia da modernidade filosófica, Gadamer voltou-se para a hermenêutica, a arte da interpretação, e formulou “a partir dessa prática relativamente textual, as hermenêuticas filosóficas” (p. 65). Além disso, conforme o autor, “Gadamer estabelece uma hermenêutica filosófica através do pensamento de que todos os aspectos de entendimento humano pressupõem uma dimensão hermenêutica; neste sentido, a hermenêutica é universal” (LAWN, 2011, p. 65).

Conforme Schmidt (2013), Gadamer acredita que, para que haja uma compreensão em termos hermenêuticos, é necessário que exista uma reconstrução, ou seja, é necessário reconstruir o pensamento do autor: “o intérprete precisa descobrir a decisão seminal do autor” (SCHMIDT, 2013, p. 142). Também insiste que “a melhor compreensão deve se referir a uma melhor compreensão do assunto em discussão” (SCHMIDT, 2013, p. 143). E um significado só é válido se for criado a partir da realidade histórica da vida. Assim, a tarefa na hermenêutica filosófica desse filósofo “é demonstrar como se pode obter a compreensão correta fundamentando as estruturas da compreensão nas coisas em si” (SCHMIDT, 2013, p. 146).

A questão da interpretação parte de um princípio de fusão de horizontes, em que o horizonte do artista, do *expect-actor* e da própria obra de arte se interligam. Nesse seguimento, Lawn (2011), ao analisar a obra de Gadamer, enfatiza que:

Muitas vezes aquilo que consideramos como absolutamente certo pode ser redefinido, mudado e reorganizado pelo ato da leitura. Gadamer fala aqui da consciência. A consciência no ato da leitura nunca está totalmente presente em si, mas pode ficar ciente das mudanças acontecendo (naquela consciência), à medida que o texto tem um efeito. Em sua capacidade de surpreender, deleitar, intrigar, confundir, etc., podemos falar do efeito que o texto tem sobre a consciência (LAWN, 2011, p. 95).

Neste momento o arauto deus Hermes para com suas reflexões. Observa os *expect-actores*. Alguém está com o dedo levantado e, timidamente, faz uma pergunta:

- Qual a relação entre a hermenêutica e a fenomenologia?

Alguém de fato compreendeu e percebeu que a tese, de cujo desdobramento participa, requer, além de uma compreensão hermenêutica, uma compreensão fenomenológica. O arauto, depois de pensar, responde:

- “A descrição é fenomenológica, e o exame é hermenêutico, já que é a autocompreensão interpretativa que temos de nós mesmos na vida” (SCHMIDT, 2013, p. 20-21). Temos de compreender que a fenomenologia não é somente explicativa: “seja em relação aos chamados fatos psíquicos, seja em relação às diferentes classes de objetos, a intuição da essência descreve o fenômeno, tomado no sentido grego da palavra [*phainómenon*] como aquilo que aparece ou se manifesta” (NUNES, 2011, p. 52). A hermenêutica e a fenomenologia podem ser utilizadas conjuntamente, se “a compreensão, tal como fornecida pela hermenêutica diltheyana, não for a de uma simples relação entre sujeito e objeto, no esquema clássico da Teoria do Conhecimento, mas, como diz Paul Ricoeur, uma relação de inclusão que engloba o sujeito e o objeto” (NUNES, 2012, p. 54). Mais do que isso, “o sujeito aparece como intérprete do objeto” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 151).

A abordagem fenomenológica hermenêutica procura desvendar ou decodificar subjetivamente o fenômeno, sem esquecer que o sujeito que o interpreta, bem como o fenômeno interpretado, estão inseridos dentro de um determinado contexto histórico. Isso significa dizer, mais especificamente, que o mundo das obras de arte pertence, também, ao nosso mundo. E, “é o universo hermenêutico que abarca a ambos” (GADAMER, 2015, p. 17). Ou seja, faz parte da essência do humano “o poder romper, criticar e desfazer a tradição. [...] Portanto,] compreensão significa mais que a apropriação da opinião da tradição ou o reconhecimento do que foi consagrado pela tradição” (GADAMER, 2015, p. 25).

O arauto mais uma vez sai de cena, mas, antes de sair, deixa uma frase solta no ar, a fim de promover um pensar:

- “Penso que aquele que filosofa deve ter consciência da tensão entre as suas próprias pretensões e a realidade na qual se encontra” (GADAMER, 2015, p. 26).

Pouco tempo se passa e o arauto volta ao palco. Está ainda vestido com a túnica grega do deus Hermes, mas, desta vez, sem as sandálias aladas e o caduceu⁷². Usa máscaras. Não as máscaras da tragédia e da comédia grega; são outras, mas continuam sendo teatrais. Através delas, traz, em si, dois seres. Duas faces. Dois personagens. Um complementando o outro. Um a demonstrar que só existe devido à presença do outro. Trata-se de uma criança e de um adulto. Um professor e um aluno. E, por intermédio de ambos, o arauto tem a função de explicar a produção de dados da pesquisa.

- Primeiramente, a fim de alcançarmos o objetivo de **averiguar as concepções prévias acerca de arte dos alunos e professores de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino**, realizamos um questionário com alunos⁷³ do Ensino Médio (1º ao 3º Ano) da referida escola. Cabe salientar que a escolha dessa escola se deu pelo fato de o pesquisador nela trabalhar desde o ano de 2000. E os citados anos escolares da Educação Básica foram selecionados por possuírem os componentes curriculares divididos por Área de Conhecimento, a saber: Matemática, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Química, Física e Biologia), Linguagens e Códigos (Português, Artes, Educação Física, Literatura e Línguas – Inglês e Espanhol) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Ainda aplicamos um questionário com os professores das diferentes Áreas⁷⁴.

O questionário, quando composto de questões dissertativas e abertas, possibilita “a exploração de todas as possíveis respostas a respeito de um item” (NOGUEIRA, 2002, p. 3). No caso desta tese, aplicamos esse modelo com alunos e professores do educandário, os quais

⁷² Uma espécie de cetro que lhe confere o poder de negociação e o equilíbrio moral. Possui duas serpentes entrelaçadas, cuja parte superior é adornada com asas, que, juntas, representam o número oito, símbolo do equilíbrio e do eterno movimento cósmico infinito.

⁷³ Apêndice A.

⁷⁴ Apêndice B.

foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.⁷⁵ Importa ressaltar que, junto aos alunos menores de idade, esse termo foi assinado por um dos seus responsáveis e que esses alunos também assinaram um Termo de Assentimento⁷⁶. Uma cópia desses documentos ficou com o participante e a outra com o pesquisador.

Ainda foi firmada uma Declaração de Anuência⁷⁷, esclarecendo os objetivos da aplicação do questionário e solicitando a permissão da direção da escola para realizá-lo com os alunos (Ensino Médio) e com os professores. Por último, cabe destacar que os questionários apresentavam algumas questões idênticas e outras específicas para cada categoria participante da pesquisa, a saber: professores e alunos. Dessa forma, o questionário dos alunos continha cinco questões dissertativas, enquanto o dos professores apresentava sete.

A aplicação do questionário com os alunos aconteceu no início do ano letivo de 2019, com 15 alunos do 1º Ano, 18 alunos do 2º Ano e 19 alunos do 3º Ano do Ensino Médio⁷⁸. Foi aplicado em período de aula em que o pesquisador é professor titular, com todos os alunos da turma, ao mesmo tempo. No que se refere à identificação, conforme consta no TCLE, os nomes permanecem no anonimato e, para fins de identificação, são mencionados da seguinte forma: 1º Ano – A1 ao A15; 2º Ano – A1 ao A18; 3º Ano – A1 ao A19. Já para os professores, o questionário foi disponibilizado durante reunião pedagógica, e, como o mesmo não pode ser respondido de forma completa durante a reunião, o levaram para casa e devolveram durante a semana. Foi aplicado com nove professores, que permanecem no anonimato e são identificados por P1, P2, P3 e assim sucessivamente.

Com os questionários, buscamos compreender o que os professores e os alunos entendem por arte, de que forma ela se faz presente na vida e no espaço escolar e como instaura e potencializa sentidos nos processos de ensino. Essa averiguação teve como foco o que denominamos preconceitos (GADAMER, 2015), pré-compreensão (CORETH, 1973)⁷⁹

⁷⁵ Apêndices C e D.

⁷⁶ Apêndice E.

⁷⁷ Apêndice F.

⁷⁸ No ano de 2019, as turmas estavam distribuídas da seguinte forma: 1º Ano do Ensino Médio no turno da manhã e 2º e 3º Anos do Ensino Médio no turno da noite.

⁷⁹ Coreth (1973) prefere o termo pré-compreensão, pois “pela palavra (‘prejuízo’ ou ‘preconceito’) entendemos um juízo ou conceito preconcebido, já fixado de antemão e que, como tal, é fechado em si, não permitindo ao olhar dirigir-se à coisa, mas desfigurando-o. Quanto aos fatos essenciais, a saber, que uma pré-compreensão fica sendo e deve ser aberta, que progride e se amplia constantemente, que, à medida que a compreensão se adianta, ela se deixa refutar e retificar, tudo isso não se exprime por meio de ‘preconceito’, que, antes, sugere a representação contrária. Por isso parece mais indicado e mais justo falar, não de preconceito ou prejuízo, mas de pré-compreensão, a qual, em todo caso, enquanto se exprime num juízo, pode tornar-se preconceito e até mesmo um prejuízo preconcebido, que desfigura o olhar” (CORETH, 1973, p. 87).

ou pré-juízos (GRONDIN, 2012a), ou seja, procurou verificar conhecimentos prévios dos participantes, sujeitos da pesquisa, acerca da temática em estudo. A partir da produção desses dados, passamos a interpretá-los, com base na compreensão e nas leituras do pesquisador. É importante salientar que:

Ao percebermos que nosso entendimento prévio não dá conta de responder à pergunta que se interpôs, nos obrigamos a alargar nossos horizontes interpretativos na busca de um novo entendimento – uma resposta à pergunta. O que seria o fim de um ciclo se reconfigura como um recomeço, pois no momento em que nosso horizonte é ampliado, reconfiguramos nossos modos de olhar e perceber nosso entorno, gerando deslocamentos na realidade e em nós mesmos. Esse novo horizonte será agora nosso novo lugar de onde veremos o mundo e que nos dará outros posicionamentos prévios. Isso porque à pergunta não sucede uma única resposta. A uma mesma pergunta, repetida infindáveis vezes, podem suceder diferentes respostas, sempre que uma nova partícula da contingência entra no arranjo (WEIBERG; PEREIRA, 2017, p. 31).

Também importa esclarecer que, na presente tese, trabalhamos com o conceito de preconceito em Gadamer (2015), partindo do pressuposto de que não há interpretação sem um pré-entendimento do intérprete, ou seja: “uma interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para ‘as coisas elas mesmas’” (GADAMER, 2015, p. 355). Nessa lógica, o que importa, conforme o autor, é manter as vistas sempre atentas a todos “os desvios a que se vê constantemente submetido o intérprete em virtude das ideias que lhe ocorrem” (GADAMER, 2015, p. 356).

O que é o interpretar e o compreender? Quais são as semelhanças e as dissimilaridades existentes entre tais conceitos? Segundo Costa (2008), a interpretação é uma atividade humana voltada a atribuir sentido a algo, seja uma frase, um gesto, um desenho, um som, uma nuvem, etc. Devemos ter ciência de que tudo pode ser interpretado, “pois a qualquer coisa podemos atribuir algum sentido” (COSTA, 2008, p. 8). Ainda segundo o autor, tudo pode ser tomado pelo intérprete como um texto -por exemplo, um objeto interpretável - e o interpretar está associado ao compreender, pois “interpretamos para compreender o sentido (a interpretação, portanto, é uma atividade que tem uma finalidade determinada)” (COSTA, 2008, p. 11).

Para Gadamer (2015), a compreensão só é verdadeira a partir do momento em que as opiniões prévias não forem arbitrárias ao que se está interpretando. Por isso, cabe ao intérprete examinar expressamente essas opiniões no que se refere à sua legitimação, origem e validade. Mas, convém lembrar que o intérprete deve estar aberto a diferentes opiniões. O que

se exige, conforme Gadamer (2015), é simplesmente uma abertura para a opinião do outro e essa abertura “implica sempre colocar a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões, ou que a gente se ponha em certa relação com elas” (p. 358).

Contudo, o próprio autor chama a atenção de que, dentro de uma infinidade de opiniões e suas possibilidades mutáveis, nem tudo é passível de compreensão ou de sentido. E há ainda o caso de que “aquele que não ouve direito o que o outro realmente está dizendo acabará por não conseguir integrar o mal-entendido em suas próprias e variadas expectativas de sentido” (GADAMER, 2015, p. 358). Além disso, conforme o autor:

Aquele que quer compreender não pode se entregar de antemão ao arbítrio de suas próprias opiniões prévias, ignorando a opinião do texto de maneira mais obstinada e consequentemente possível – até que este acabe por não poder ser ignorado e derrube a suposta compreensão. Em princípio quem quer compreender um texto deve estar disposto a deixar que este lhe diga alguma coisa. Por isso, uma consciência formada hermeneuticamente deve, desde o princípio mostrar-se receptiva à alteridade do texto. Mas essa receptividade não pressupõe nem uma ‘neutralidade’ com relação à coisa nem tampouco um anulamento de si mesma; implica antes uma destacada apropriação das opiniões prévias e preconceitos pessoais. O que importa é dar-se conta dos próprios pressupostos, a fim de que o próprio texto possa apresentar-se em sua alteridade, podendo assim confrontar sua verdade com as opiniões prévias pessoais (GADAMER, 2015, p. 358).

Outro aspecto a enfatizar é que os preconceitos ou opiniões prévias não se encontram de forma livre para o intérprete, ou seja, ele não é capaz de, por si só, compreender o que está dito e separar os preconceitos produtivos, que tornam possível a compreensão, daqueles que a obstaculizam. É necessário, portanto, levar em conta a hermenêutica e essa vai nos ensinar que, para separarmos os preconceitos produtivos dos improdutivos, precisamos suspender sua própria validade. E como se coloca um preconceito em evidência? “Enquanto está em jogo, é impossível fazer com que um preconceito salte aos olhos: para isso é preciso de certo modo provocá-lo. Isso que pode provocá-lo é precisamente o encontro com a tradição, pois o que incita a compreender deve ter-se feito valer já, de algum modo, em sua própria alteridade” (GADAMER, 2015, p. 395).

Mas, o que devemos destacar do preconceito que nos é imposto pelo outro? Conforme Gadamer (2015), destacar é sempre uma relação recíproca, pois, “o que deve ser destacado deve destacar-se de algo que, por sua vez, deverá destacar-se ele próprio daquele primeiro. Toda vez que se destaca alguma coisa se está tornando simultaneamente visível aquilo que se destaca” (p. 404). Quando destacamos e questionamos um preconceito, isso não quer dizer que o estamos deixando de lado ou que outro venha a substituí-lo em sua validade. Ao contrário, destacar um preconceito é pô-lo em jogo e, “na verdade, o preconceito próprio só

entra realmente no jogo na medida em que já está metido nele. É só na medida em que ele próprio entra em jogo que pode apreender a pretensão de verdade do outro, possibilitando que também ele entre em jogo” (GADAMER, 2015, p. 396).

Aceitar um preconceito ou refutá-lo é ir ao encontro de horizontes: o pessoal e o que o outro nos impõe. Devemos partir do pressuposto de que uma situação hermenêutica está determinada pelos preconceitos que trazemos conosco, os quais, por sua vez, “formam o horizonte de um presente, pois representam aquilo além do que já não conseguimos ver” (GADAMER, 2015, p. 404).

O arauto explana que, a fim de analisar as respostas provenientes do questionário aplicado com nove professores e 52 alunos (do 1º ao 3º Ano do Ensino Médio), foi levada em consideração a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) que, “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de compreender sobre os fenômenos do discurso” (VIAN, 2015, p. 63). Nesse sentido, esse tipo de análise “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33). Além disso, cabe considerar que:

Realizar pesquisas utilizando a análise textual discursiva implica assumir uma atitude fenomenológica, ou seja, deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhe direcionamentos. É ficar atento às perspectivas dos participantes. Essa abordagem valoriza argumentos qualitativos, movendo-se do verdadeiro ao verossímil, daquilo que é aprovado por argumentos fundamentados na lógica formal para o que é fundamentado por meio de uma argumentação dialética rigorosa (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 30).

Para os autores Moraes e Galiazzi (2016), a Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão. E todo o processo, em si, pode ser comparado a uma tempestade de luz, uma vez que

Consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico desordenado, formam-se flashes fugazes de raios de luz sobre os fenômenos investigados, que, por meio de um esforço de comunicação intenso, possibilitam expressar as compreensões alcançadas ao longo da análise. Nesse processo a escrita desempenha duas funções complementares: de participação na produção das compreensões e de sua comunicação cada vez mais válida e consistente (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 35).

Outra característica dessa análise é que ela se propõe a descrever e interpretar sentidos provenientes de um texto - nesta tese, as respostas obtidas dos questionários aplicados com o grupo de professores e alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual do

município de Capitão/RS. Moraes e Galianzi (2016) enfatizam que a leitura realizada a partir do texto obtido não é única e objetiva, pois “um texto sempre possibilita construir múltiplas interpretações” (p. 36). Na verdade, esse tipo de leitura, proveniente das respostas obtidas do questionário aplicado, é um exercício de produzir e expressar sentidos, pois “os textos são assumidos como significantes em relação aos quais é possível exprimir sentidos simbólicos. Pretende-se, assim, construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir da análise os sentidos e significados possíveis” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 36).

Na análise de um texto, é importante ter clareza de que é praticamente impossível alcançar uma compreensão definitiva daquilo que o autor quis dizer. Além do mais, é impossível “interpretar sem teoria; é impossível ler e interpretar sem ela” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 37). Assim, salientamos que a interpretação das respostas obtidas é apenas uma interpretação, pois, caso outros tivessem se debruçado sobre elas, certamente teriam outros olhares e outras leituras. Também enfatizamos que há um referencial teórico específico para analisá-las, o qual perpassa a questão do olhar, do jogo, da arte, da autopoiese, do sentido e da potencialização da arte, entre outras.

O arauto, a fim de complementar essa questão da leitura, ainda comunica aos *expect-actores* que é essencial compreender que:

Exercitar uma leitura aprofundada significa explorar uma diversidade de significados que podem ser construídos a partir de um conjunto de significantes. É ainda explorar significados em diferentes perspectivas, a partir de diferentes focos de análise. Essa diversidade de sentidos que podem ser construídos a partir de um conjunto de textos, está estreitamente ligada às teorias que os leitores empregam em suas interpretações textuais. Por mais sentidos que consigam mostrar, sempre haverá outros (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 43).

Levando em conta os discursos provenientes das respostas dos questionários, desenvolvemos as duas etapas seguintes no que diz respeito à Análise Textual Discursiva. A primeira consistiu em organizar os dados produzidos, uma vez que esses compõem o *corpus*, ou seja, “o conjunto de informações coletadas na pesquisa (textos, documentos, imagens, filmagens, entrevistas, etc.) para a obtenção de resultados válidos e confiáveis” (VIAN, 2015, p. 63). Organizado o *corpus*, iniciamos o ciclo de análise que, primeiramente, consistiu na unitarização que “é um processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 21).

A segunda etapa foi a da organização das categorias “que constituem conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 27). Além disso, as categorias, em seu conjunto, compõem “os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 45).

Realizado o processo de categorização, elaboramos o metatexto, que, conforme Vian (2015), surge da descrição e interpretação e é embasado no questionamento e na crítica constante. O metatexto também expressa

Os sentidos elaborados a partir de um conjunto de textos. A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53-54).

Para analisar os dados e escrever o referido metatexto, o qual proveio das quatro categorias organizadas a partir das respostas obtidas dos questionários aplicados, levamos em consideração a hermenêutica de Gadamer (2015). Na primeira categoria, denominada “No Vale da Saudade, perceptos da arte”, analisamos o que os alunos e professores compreendem (perceptos) por arte. Para essa categoria, contemplamos as respostas da questão de número 1 (alunos e professores). Na segunda categoria, intitulada “No Vale da Procura, a arte como presença na vida e no espaço escolar”, consideramos as questões de número 2 (alunos) e 4 (professores), para analisar como alunos e professores percebem a presença da arte em suas vidas e no espaço escolar.

Na terceira categoria, denominada “No Vale do Amor, a arte auxilia na compreensão dos conteúdos e instauração de sentidos”, as questões de número 3 e 4 (alunos) e 2 e 3 (professores) serviram de base para verificar: se a arte é utilizada em sala de aula; se contribui na compreensão das temáticas trabalhadas pelas diferentes Áreas do Conhecimento; e se possibilita a interlocução dos diferentes componentes curriculares pertencentes às distintas Áreas do Conhecimento. Mais do que isso, procuramos averiguar se a arte instaura sentidos. Na última categoria, qual seja, “No Vale do Conhecimento, a arte potencializa sentidos”,

analisamos as respostas das questões 5 e 6 (professores) e 5 (alunos), a fim de compreender como esses sujeitos visualizam a arte como potencializadora de sentidos.

É importante salientar que “diferentes tipos de textos podem ser produzidos por meio da Análise Textual Discursiva, com ênfases diversificadas em descrição e interpretação e procurando atingir diferentes objetivos de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54). Nesse sentido, o arauto informa que as respostas obtidas do questionário dos professores e alunos, ao longo do metatexto, foram apresentadas basicamente em forma de diálogo, uma vez que a escrita desta tese se dá em forma de peça teatral.

Outro objetivo da tese foi **desenvolver uma oficina de arte com professores da rede pública estadual de Capitão/RS**. Mas, por que realizar uma oficina de arte com o grupo de professores? Pilotto (2008) menciona que os alunos revelam e desvelam, criam e se expressam através da arte. Assim, cabe às escolas possibilitar a ampliação dessas manifestações artísticas das quais os alunos são partícipes, mas, “para que o professor possa compreender esse movimento, esse processo, é necessário ele próprio se desvelar e revelar para os alunos. É preciso que experiencie as linguagens da arte, que faça delas seu alimento diário, indispensável para a sua formação humana também” (p. 50). Também vale lembrar que:

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torná-lo um sujeito aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha, tornando uma prática mais significativa, autoral e criativa (OSTETTO; LEITE, 2004, p. 23).

Uma das questões aplicadas com o grupo de professores foi se teriam interesse de participar de oficinas cujas temáticas fossem as diferentes manifestações artísticas, tais como: teatro, escrita, música, pintura, etc. A partir das respostas afirmativas e de apontamentos como “*Embora eu nunca tenha realizado ou participado de uma formação específica relacionada à arte, eu costumo utilizá-la no meu fazer pedagógico, partindo do que eu compreendo sobre a arte*” (P4) e “*Embora a minha definição e o meu conhecimento sobre a arte seja tão restrito, eu vejo a arte em todo o espaço*” (P5), organizamos oficinas a fim de que o grupo de professores pudesse vivenciar a arte de uma forma diversificada e diferente e pudesse melhor compreendê-la como potencializadora de sentidos.

Primeiramente, apresentamos, à direção da escola, a proposta das oficinas e os horários em que pretendíamos desenvolvê-las. Mediante a aceitação por parte da direção⁸⁰, no primeiro dia de Reunião Pedagógica, que ocorreu no dia 5 de fevereiro de 2020, expusemos a proposta ao grupo de professores, explicando como iriam transcorrer as oficinas. Salientamos que se tratava de um convite, que não haveria custo algum para os professores⁸¹ e que poderiam participar de todas as oficinas ou de algumas delas, conforme disponibilizassem de horário⁸².

Os professores foram, então, convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸³, mediante o qual não só aceitavam participar, como permitiam a utilização de dados provenientes das oficinas para fins desta tese. Na primeira e na segunda oficina houve a participação de sete e dez professores, respectivamente; uma professora não participou de nenhuma oficina proposta.

O arauto, neste momento, destaca que a formação de professores proposta não partiu de conceitos como: “aperfeiçoamento de faculdades e talentos” ou “cultivo de uma aptidão, o desenvolvimento de algo dado, de modo que seu exercício e cultivo sejam um mero meio para o fim” ou, até mesmo, “na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado” (GADAMER, 2015, p. 46-47). Mas sim, a formação constituiu-se em uma experiência vista como inerente ao ser: “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109).

Contudo, muitas vezes, as experiências vivenciadas são incipientes: “As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si” (DEWEY, 2010, p. 109). Assim, não buscamos a experiência como um simples experienciar, mas a experiência como um “significante suscetível de desencadear

⁸⁰ Apêndice G.

⁸¹ As ministrantes das oficinas receberam, do pesquisador, uma ajuda de custo pelo deslocamento.

⁸² Foucault (2010) escreveu que, quando se começa um trabalho, não se sabe exatamente como se vai fazê-lo ou o percurso que esse irá tomar e, que, muitas vezes, a definição do mesmo acontece ao longo de seu processo. Cabe esclarecer, então, que estavam programadas mais duas oficinas, que não puderam ser realizadas devido à política de isolamento social colocada em prática em virtude da pandemia mundial do COVID19, doença respiratória desencadeada por um agente do coronavírus (SARS-Cov-2), descoberto em 31 de dezembro de 2019.

⁸³ Apêndice H.

profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento” (LARROSA, 2017, p. 10). Conforme o autor:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2017, p. 10).

Ainda segundo o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2017, p. 18). Ele também salienta que é necessário separar a experiência da informação. Portanto, durante as oficinas não tivemos intenção de trabalhar com informações teóricas acerca da arte e suas diferentes nuances. Mais do que isso, pretendemos que os professores de fato experienciassem /vivenciassem a arte para que, a partir disso, conseguissem trabalhá-la nas diferentes Áreas do Conhecimento, potencializando outros sentidos, diferentes dos já existentes no que se refere ao ensino. Enfim, o objetivo foi não realizar o costumeiro, o já feito. Mas é preciso lembrar que:

Toda experiência é confronto, já que ela opõe o novo ao antigo e, em princípio, nunca se sabe se o novo prevalecerá, quer dizer, tornar-se-á verdadeiramente uma experiência, ou se o antigo, costumeiro e previsível reconquistará finalmente a sua consistência [...] os conhecimentos estabelecidos encontram resistências e na verdade permanecem por muito tempo ocultos pelo ‘paradigma’ dominante. O mesmo ocorre fundamentalmente com toda experiência. Ela precisa triunfar sobre a tradição sob pena de fracassar por causa dela. O novo deixaria de sê-lo se não tivesse que se afirmar contra alguma coisa. [...] A novidade e a inovação encontram-se precisamente em uma situação crítica, pois o antigo já não oferece mais verdadeiras resistências nem encontra defensor (GADAMER, 1998, p. 14-15).

As oficinas receberam o nome de “Olhicriarte”, ou seja, os participantes foram desafiados a olhar e a criar a partir da arte. Foram desafiados a vislumbrar na arte o ainda não visto, para, a partir daí, criarem maneiras outras de trabalhar as diferentes temáticas dentro de uma perspectiva artística. Desenvolvemos duas oficinas, que ocorreram, conforme combinado com a direção da escola, durante o horário das reuniões pedagógicas realizadas todas as segundas-feiras, no horário das 17h às 19h.

A primeira oficina ocorreu no dia 17 de fevereiro de 2020, tendo por local o auditório da escola. Foi ministrada por Cristiane Schneider, formada em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com Especialização em Artes Visuais pelo Senac e Mestrado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Cristiane

abordou, ao longo da oficina, a importância do teatro no espaço escolar, destacando que todo professor é, de certa forma, um artista em sala de aula e que o teatro auxilia na socialização da criança e adolescente, na desinibição, no aprimoramento da criatividade, na descoberta de competências e habilidades e no preparo para a vida. Ainda trabalhou com jogos e dinâmicas teatrais, como mímicas, massagem, dança, confiança entre os participantes, etc. Escolhemos trabalhar o teatro como expressão artística com o grupo de professores porque

o teatro, pelo seu modo de ser, faz aflorar a imaginação, o faz de conta. O encantamento do fazer de conta conduz as crianças a experiências pessoais e coletivas de grande significação, nas quais projetam suas fantasias, desejos e temores. Quando as situações apresentam-se de forma coletiva, propiciam a interação e a socialização. No faz de conta estabelece-se um jogo fictício que envolve a abstração, a qual será importantíssima para a formação de um ser criativo. No jogo, as crianças podem ser o que quiserem, podem exercitar potencialidades, hipóteses e desempenhar papéis que mais tarde serão vitais para o seu interagir no mundo (FROTA, 2013, p. 25).

O arauto menciona também aos *expect-actores* que o jogo teatral não tem como finalidade a criação dramaturgica, “mas sim a experimentação de estados corporais e emocionais, de ambientes e espaços diversificados e da relação com o tempo de maneira inusitada. Quando os alcança e se dá o envolvimento total é que aparece a criação do que é proposto como foco de jogo” (RAMOS, 2013, p. 19). Outrossim, salienta que “o jogo teatral é a ferramenta que deve ser usada com o intuito de conseguir o envolvimento necessário dos alunos e fazê-los participar da aprendizagem que daí decorre” (RAMOS, 2013, p. 21).

Os exercícios teatrais são “facilitadores na construção de um foco propício para a aprendizagem de determinados conteúdos” (RAMOS, 2013, p. 24). Nesse sentido, o teatro deve ser visto como um facilitador da interdisciplinaridade, uma vez que ele pode “ser um grande elo para todos os conhecimentos humanos, funcionando como método e ferramenta tanto no processo do seu ensino, como na construção dos elementos necessários para a sua concretização final” (RAMOS, 2013, p. 26).

A segunda oficina aconteceu no dia 9 de março de 2020 e também ocorreu no horário das 17h às 19h, no auditório da escola. Foi ministrada por Aline Lenz, que é formada em Letras pela Universidade do Vale do Taquari -Univates, com Pós-Graduação em Filosofia e Educação na Contemporaneidade, também pela UNIVATES. Além disso, é escritora e tem um livro lançado pela LupaGraf (2019)⁸⁴.

⁸⁴ Diversos textos de Lenz estão presentes nesta tese; alguns extraídos de seu livro, outros escritos especialmente, a pedido do pesquisador.

A oficina deu-se em forma de roda de conversas, em que Aline discorreu sobre os motivos que a levaram a se tornar uma escritora, sobre a importância de todos desenvolverem uma prática de escrita no espaço escolar, sobre as questões artísticas da escrita, entre outros assuntos. Também trabalhou com diferentes dinâmicas e leituras textuais, incluindo, entre os textos trabalhados⁸⁵, alguns de sua autoria (um total de quatro, sendo um deles intitulado “Vizinhança”), um conto de Eduardo Galeano, um excerto do livro “Eu me chamo Antônio, o texto “Lixo”, de Luís Fernando Veríssimo, um texto de autor desconhecido, intitulado “Esta é a história de um sujeito que só falava palavras começadas com a letra “F”, e, por último, a música “Samba da utopia”. Como fechamento da oficina, desafiou todos a escreverem algo a partir da referida música.

O arauto, então, lembra os *expect-actores* que a escrita perpassa todas as Áreas do Conhecimento e que:

Linguagem escrita e escola constituem realidades indissociáveis. É, sobretudo, na escola que o indivíduo adquire e desenvolve as competências de uso desta variedade da linguagem verbal, quer na perspectiva da recepção quer na da produção, e o modo como as usa nos variados contextos em que se insere quotidianamente é frequentemente visto como indicador da eficácia da escola no cumprimento de um objetivo que a sociedade lhe atribui (CARVALHO, 2013, p. 187).

Ainda com a palavra, o arauto salienta que, a partir de suas leituras, constatou que a escrita no espaço escolar, muitas vezes, é vista dentro de padrões de exercícios mecânicos e repetitivos, o que a mantém distante da vida dos alunos (SERAFIM, 2010). Assim, durante a oficina, trabalhou-se a escrita associada e pertencente à vida de cada um e o modo como ela pode libertar o ser de suas amarras, fazendo com que exponha seus sentimentos. “A escrita é uma forma de fazer silêncio, as palavras são acompanhadas e atravessadas de silêncio, o silêncio fala por elas, elas silenciam” (BITENCOURT, 2011, p. 88), por isso, a tentativa de se fazer compreender através das palavras escritas.

Mas, ao mesmo tempo em que escrever é uma forma de fazer silêncio, também é, conforme Aline, uma forma de gritar, de se expressar, de dar uma opinião, o que, muitas vezes, não se consegue através da verbalidade. Ademais, as palavras, à medida que são escritas, “significam de diversas maneiras, sempre as mesmas e ao mesmo tempo sempre outras. Nesse movimento é que sentidos e sujeitos se constituem” (BITENCOURT, 2011, p. 92). A escrita como forma de libertação pode ser compreendida a partir da seguinte passagem do diário de Anne Frank: “A melhor coisa é poder escrever todos os meus pensamentos e

⁸⁵ Todos os textos trabalhados por Aline Lenz, na oficina, estão em anexo.

sentimentos; do contrário, iria me sufocar” (2019, p. 230). Ainda durante a oficina, a escritora abordou a escrita como forma de permitir o desenvolvimento da criatividade e de os alunos expressarem o seu pensar. Por fim, tratou do olhar como um princípio criativo, pois, quando se olha de forma mais cautelosa e ampla a vida cotidiana, se vê que ela serve de mote inspirador para a perspectiva criativa.

A fim de produzir e de analisar dados provenientes das oficinas, foram utilizados diários. Na verdade, foram três visões diferentes de uma mesma oficina: a primeira foi do pesquisador; a segunda, das ministrantes das oficinas; e a terceira, de cada professor participante (identificados por P1, P2, P3 e assim sucessivamente). A esses diários demos o nome de “Diários Vivenciais”, por tratarem das vivências de cada um ao experienciar as diferentes expressões artísticas trabalhadas nas oficinas – neste caso, o teatro e a escrita.

No que se refere às três visões, podemos caracterizá-las como olhares estrangeiros de um mesmo acontecer: “Estrangeiro, como outro que pode ver aquilo que (a)parece invisível às pessoas do lugar e ao próprio pesquisador, não raro cegado em razão de supostas certezas que obliteram as possibilidades de ver tantos outros possíveis, de pulverizar sentidos e cocriar outros e outros e outros...” (ZANELLA, 2012, p. 171). Além disso, esse olhar se dá através de relações:

[...] mediadas por conhecimentos de variados tons, pela dimensão afetiva que nos move, consciente ou inconsciente, a ver e não ver. Falo em olhar, em olhares, portanto, ao invés de olho, pois as relações que cada pessoa estabelece com os outros, com os contextos dos quais participa e consigo mesma são necessariamente mediadas pelos modos de ver o mundo (ZANELLA, 2012, p. 172).

Mas, o que é um diário? Um diário é algo íntimo e subjetivo - “parece tão livre de forma, tão dócil aos movimentos da vida e capaz de todas as liberdades já que pensamentos, sonhos, ficções, comentários de si mesmo, acontecimentos importantes, insignificantes, tudo lhe convém, na ordem e na desordem que se quiser” (BLANCHOT, 2005, p. 270). Serve para “registrar um tanto aleatoriamente o dia a dia, sem objetivo maior que não seja o próprio registro e certa tentativa de compreensão de si por parte de quem escreve” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 31).

O que está escrito em um diário é algo que nos diz alguma coisa, que necessita, de alguma forma, ser preservado, e está associado ao nosso cotidiano. Nesse sentido, como ponderam Barbosa e Hess (2010), escrevendo em um diário,

Aprenderíamos a nos ver naquilo que fazemos e poderíamos também exercitar sobre a aprendizagem prazerosa da novidade que é nos vermos no que fazemos, e o que fazemos ser extensão do que somos. Dito de outro modo, aprender sobre este jogo maravilhoso de lidar com o impacto do que nos é externo, social, em relação ao que nos é interno, de dentro – a exteriorização de nossa subjetividade através do que produzimos e a subjetivação de nossa exterioridade, daquilo que nos é externo (p. 37).

Conforme Blanchot (2005), mesmo as coisas mais remotas ou aberrantes são mantidas no círculo cotidiano e trazem consigo uma verdade. Dessa forma,

a sinceridade representa, para o diário, a exigência que ele deve atingir, mas não deve ultrapassar. Ninguém deve ser mais sincero do que o autor de um diário, e a sinceridade é a transparência que lhe permite não lançar sombras sobre a existência confinada de cada dia, à qual ele limita o cuidado da escrita (BLANCHOT, 2005, p. 270-271).

É oportuno enfatizar que a prática que propomos não se referiu a um diário íntimo, como prescreve Blanchot (2005), ou a exemplo do de Frida Kahlo (2017) ou Van Gogh (2002), mas sim, a um diário em que o/a professor pôde escrever suas vivências enquanto participante da oficina. Cada um recebeu, então, um caderno de anotações para nele relatar suas percepções, seus sentimentos, suas concordâncias ou discordâncias relativas ao que se trabalhou ou até mesmo às experiências realizadas em sala de aula. Cada professor foi livre para se expressar no diário, visto que esse, como menciona Blanchot (2005, p. 275), “está ligado à estranha convicção de que podemos nos observar e que devemos nos conhecer”, ou seja, que se trata de uma “escrita ensimesmada e voltada à hermenêutica da vivência” (MIZOGUCHI, 2015, p. 205).

Também é pertinente comentar que lembramos os sujeitos da pesquisa que escrever um diário não significa “anotar tudo [...], mas aquilo que [...] faz sentido, que desperta reflexões ou sentimentos” (BARBOSA; HESS, 2010, p. 55). E, acima de tudo, solicitamos que anotassem o que poderia ser relacionado ou vinculado com a Área de Conhecimento ou disciplina em que atuavam.

O material proveniente do diário foi trabalhado enquanto narrativa, pois partimos do pressuposto de que essa trata “daquilo que jamais pode ser verificado, calculado e alocado em gráficos estatísticos – que é tanto impossível de ser objeto de uma constatação quanto emanar de um eu que se respeita e se declara demais” (MIZOGUCHI, 2005, p. 205). Ademais, “a narrativa não é o relato do acontecimento, mas o próprio acontecimento, o acesso a esse acontecimento, o lugar aonde ele é chamado para acontecer, acontecimento ainda por vir e

cujo poder de atração permite que a narrativa possa esperar, também ela, realizar-se” (BLANCHOT, 2005, p. 8).

Ainda, conforme o autor, a narrativa possui um movimento de imprevisibilidade e é esse movimento que acaba por fornecer o espaço “onde o ponto se torna real, poderoso e atraente” (BLANCHOT, 2005, p. 8). Outro aspecto é a capacidade metamórfica presente na narrativa, pois “a ação que ela presentifica é a de metamorfose, em todos os planos que pode atingir” (BLANCHOT, 2005, p. 11). Não esquecendo que ela “transforma profundamente aquele que escreve, mas transforma na mesma medida a própria narrativa e tudo o que está em jogo na narrativa” (BLANCHOT, 2005, p. 12).

As narrativas, então, foram analisadas dentro da perspectiva hermenêutica de Gadamer (2015) e da metanarrativa. A partir desta é possível “destacar o caráter singular, ao ler e reler a narrativa original em tempos diferentes [...] a cada olhar, possibilita um novo olhar. Nos desvencilhamos, aqui, do simples ato de repetir o que diz uma teoria, nos identificando com ela” (SERODIO *et al.*, 2016, p. 219).

Para fins de identificação, os diários do pesquisador foram enumerados como 1, 2, 3 e assim sucessivamente; os das ministrantes das oficinas foram apresentados nominalmente, com a devida autorização⁸⁶, tratando-se de um único relato; e os dos professores participantes foram identificados como diário 1, referente à oficina de teatro e diário 2, referente à oficina sobre escrita. Os professores foram enumerados de 1 a 8. Cabe ressaltar que foram dez professores participantes em uma das oficinas, mas um professor não entregou o diário e outro era o próprio pesquisador.

Novamente o arauto sai de cena. Na plateia, os *expect-actores* ficam a pensar em seus diários. O que escreveriam? Cada qual com um estilo, com uma forma de se relacionar e conversar com essa ferramenta. Com modos diferentes de deixar registradas suas impressões, suas intimidades e particularidades identificatórias.

Certamente, os navegadores, em seus diários de bordo, traçariam cartas náuticas para descrever suas experiências por mares nunca dantes navegados. Até ousariam desenhar, no canto da folha, monstros marinhos, sereias encantadas e marinheiros presos aos mastros, à

⁸⁶ Apêndice I.

escuta de sons oníricos. Os cientistas escreveriam suas testagens e métodos, seus estudos de caso, numa linguagem rebuscada, qualiquantificada. Os escritores, românticos incuráveis, poetizariam seus amores platônicos e shakespearianos, a dor e o encantamento do amar. Os céticos, ao verem somente a superfície da cena, não se deixariam comover e rabiscariam, a esmo, alguns dizeres. Os cansados de tudo resumiriam o visto em poucas palavras. Já os entusiastas, iriam longe - viajariam sem sair do lugar. E, certamente, haveria aqueles que não embarcariam em diário algum, mas se deixariam levar por meio de outros escritos.

Os *expect-actores* ainda estão pensando em seus diários e em como seriam, quando, no palco, telas de projeção são dispostas. Por entre elas, o arauto passeia a projetar cenas de sala de aula. Há o movimento, o agito de adolescentes, o diálogo, a concentração, o trabalho individual e coletivo. Há a incredulidade, o espanto, o desespero, a dedicação, a procura, as discussões, a troca de ideias, a alegria do achar o que se procura, o rascunho e o passar a limpo. Há o levar e o deixar-se levar por alguém. Há o nervosismo por falar, por ter que se expor perante o outro a fim de apresentar algo. Há a superação dos próprios receios, medos e há a conquista, a potencialização de sentidos e emoções. Há os aplausos e o recebimento do elogio pelo feito.

As cenas mudam constantemente - são práticas pedagógicas que envolvem diferentes manifestações artísticas: poesia, escrita, teatro, filme, desenho, diários, entre outras. O arauto esclarece que um dos objetivos da tese é **realizar uma análise da práxis pedagógica no que tange à presença das artes a partir de uma atividade interdisciplinar entre as áreas das Ciências Humanas e das Linguagens**. Para tanto, o arauto passa a explicar uma atividade interdisciplinar realizada pelas áreas das Ciências Humanas e das Linguagens com turmas do 2º e 3º Anos do Ensino Médio, no ano letivo de 2019, em uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS.

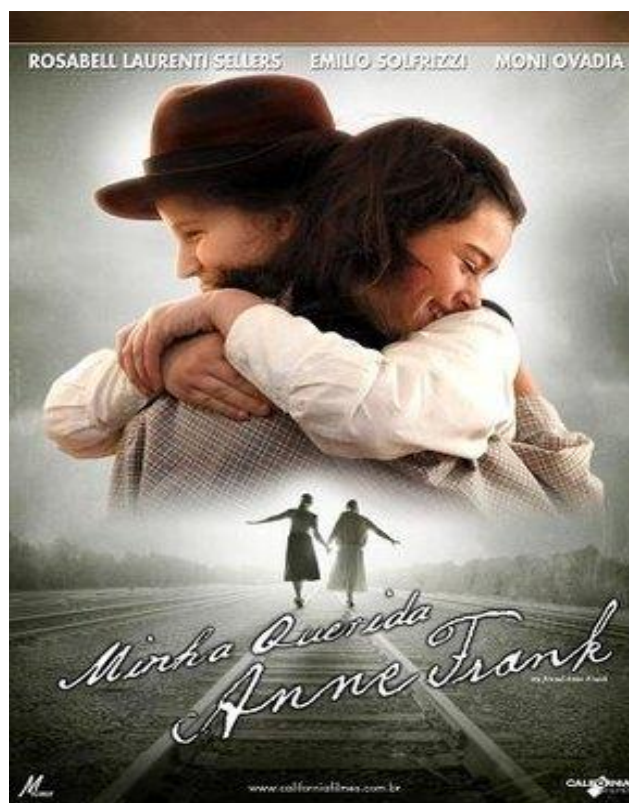
Primeiramente, é preciso considerar que:

A palavra interdisciplinaridade evoca a ‘disciplina’ como um Sistema constituído ou por constituir, e a interdisciplinaridade sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo. Interdisciplinar é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas. Interdisciplinaridade é o conjunto das interações existentes e possíveis entre as disciplinas nos âmbitos indicados (FAZENDA, 2008, p. 18-19).

A autora também menciona que, “por sua natureza reflexiva diante da questão do conhecimento, que propõe diferentes formas de ler o cotidiano, pode-se dizer que a arte caminha na interdisciplinaridade. Ambas estão intimamente ligadas, uma vez que a arte auxilia na integração do homem com o seu universo” (FAZENDA, 2008, p. 28).

A prática pedagógica interdisciplinar, que aqui apresentamos, deu-se a partir do filme “Minha querida Anne Frank”, assistido com as turmas do 2º e 3º Anos do Ensino Médio, no auditório da escola. Para a realização desse trabalho, esse espaço foi amplamente utilizado, tanto para a escrita e criação quanto para a apresentação das tarefas solicitadas, visto que foi desenvolvido com todos os alunos ao mesmo tempo e que, de forma livre e sem imposição por parte dos professores, formaram-se duplas entre alunos da mesma turma ou de turmas diferentes.

Figura18 – No abraço, a lembraça amiga



Fonte: <https://filmow.com/minha-querida-anne-frank-t52703/>

O filme “Minha querida Anne Frank”, de 2009, com direção de Alberto Negrin e produção da California Filmes, é uma adaptação livre, inspirada no romance de Alison Leslie Gold, que reconta a história de amizade entre Anne Frank e Hannah Gosla. O enredo descreve o dia em que Anne, na festa de seu aniversário de 13 anos, ganhou o diário, o esconderijo por

causa da perseguição dos alemães aos judeus, a captura, a ida ao campo de concentração e a morte de Anne no campo de Bergen-Belsen, em 1945. Após assistirem ao filme, os alunos, em duplas, foram desafiados a se colocar no lugar de um judeu no contexto da 2ª Guerra Mundial e a escrever um diário como se estivessem dentro de um campo de concentração⁸⁷ ou tivessem passado por um. O diário deveria conter dez relatos, três poesias com temáticas como trens, comboio, morte, vida, esperança, perdas, escolhas etc., e três desenhos que ilustrassem a escrita e o contexto histórico.

A maior parte da produção do diário ocorreu na escola, em momentos em que oportunizava, às duplas, que se reunissem para a escrita do diário. Assim, os alunos trocavam ideias, escreviam os relatos, poesias e realizavam os desenhos. As duplas tiveram autorização para realizar pesquisa do contexto histórico e do cenário na internet, mas foram alertados, desde o início, de que não poderia haver cópia de qualquer material.

Os alunos autorizaram a utilização dos textos, diários, poesias e desenhos criados em aula, nas diferentes práticas pedagógicas, mediante um Termo de Assentimento, assinado pelos menores de idade, e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais ou responsáveis⁸⁸. A fim de manter o anonimato dos alunos, conforme estabelecido nos termos, os diários foram enumerados de 1 a 24 e as avaliações das aulas ou da prática realizada foram identificadas por Relato de Aluno(a).

Os *expect-actores* voltam a olhar as imagens em suas mãos, recebidas do maquinista inventor. Já não veem mais o simples visto e imposto nelas. Conseguem vislumbrar o deslumbrável com um olhar inflamado de ver. Passam a compreender que os olhos não têm fim e que o olhar propicia ir além, muito além do que se pode imaginar.

⁸⁷ A 2ª Guerra Mundial (1939-1945) foi um conflito armado desencadeado entre as forças do Eixo (Itália-Alemanha e Japão) e dos Aliados (Estados Unidos, Inglaterra, França e Rússia). O episódio mais marcante foi a política de dizimação dos judeus por parte do movimento nazista alemão. Os dados oficiais estimam a morte de 6 milhões de judeus, o que denominamos de Holocausto. Durante esse contexto histórico, por todo o território nazista foram construídos campos de concentração onde os judeus eram obrigados a viver. Nestes eram realizados extermínios em massa, experimentos científicos, trabalhos em larga escala; havia as câmaras de gás e os fornos de cremação. Entre os campos de concentração, o mais conhecido é o do complexo de Auschwitz (Polônia), cujo letrero de entrada contém o seguinte dizer: “Arbeit macht frei” - “O trabalho liberta ou nos torna livres” -, numa tradução livre. Outro campo conhecido era o de Bergen-Belsen, local onde Anne e sua irmã Margot Frank acabaram morrendo de tifo poucos dias antes de os judeus serem libertos pelas tropas aliadas.

⁸⁸ Apêndices J e L.

O essencial é saber ver.
 Saber ver sem estar a pensar.
 Saber ver quando se vê,
 E nem pensar quando se vê
 Nem ver quando se pensa.
 Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),
 Isso exige um estudo profundo,
 Uma aprendizagem de desaprender (PESSOA, 2016, p. 45).

Não há limites para quem aprende a ver. Não há limites para quem passa a olhar de uma maneira que não aquela já existente. E, nesse deslimite, aprende-se que aprender a ver é doloroso, pois “trata-se de uma trajetória que se constitui de uma transformação, ou seja, da perda de uma antiga visão para dar lugar à visão nova e renovada” (MANTOVANI, 2013, p. 143).

Os *expect-actores* compreendem que já não são mais os mesmos e que, ao cruzarem as águas do rio de Heráclito, permitem-se ao devir. A transformação é constante e está sempre no porvir. Compreendem que a própria compreensão está no outro, nos seus e nos preconceitos alheios, mas, para que ela exista, é necessário estar aberto, permitir-se olhar coletivamente o diferente. É necessário permitir a fusão de horizontes e, mais do que isso, experienciar o que está por vir e o que se passa. Permitir que o canto se converta em sonatas, em cantigas, toadas melodiosas em forma de mantras e linguagens de sons. É necessário que o canto “vá sempre mais além do conhecido, mais além do seguro e do garantido, ainda que não saiba muito bem aonde” (LARROSA, 2017, p. 10). Que o canto nos potencialize sentidos e que esses se tornem propagadores de potência em si.

Ainda em êxtase, os *expect-actores*, compreendem que o cachimbo, não é um cachimbo. É nada mais do que um jogo entre a imagem e a palavra. Que, por mais que olhemos, seremos confundidos, pois estamos sempre diante de um jogo. Um jogo do qual “nem sempre conseguimos participar, com regras enigmáticas, com um tabuleiro irreal onde coisas, nomes e funções se misturam a ponto de nos percebermos como jogadores improváveis” (SANTOS, 2006, p. 129). E que, para jogar, é necessário conhecer as regras.

Podemos ganhar ou perder, podemos participar ou não da jogada, mas, no que se refere à arte, a partir do momento em que olhamos a obra, já estamos dando início à partida. Já estamos participando, sem saber. Não há chances para a desistência. Já nos embrenhamos em um processo sem fim. É necessário irmos ao encontro do horizonte da obra para transpassarmos nosso próprio horizonte. É necessário que sejamos um Hermes mensageiro a transitar mundos de outrora e de hoje, a fim de que haja uma compreensão hermenêutica.

Muitas vezes, somos impelidos a retroceder e a começar de novo. Mas, que assim seja - entre começos e términos, sempre o recomeçar, pois tudo não passa de um gesto inacabado.

13 7º ATO – NAS ASAS DO PÁSSARO, A ARTE E A INSTAURAÇÃO DE SENTIDOS NOS PROCESSOS DE ENSINO

Figura 19 – No peito, o convite do pássaro pela liberdade

Artista: René Magritte - O terapeuta



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/37/7b/08/377b087c69b80a31376a112eef72d62b.jpg>

O cenário, aos poucos, se ilumina novamente. O palco está repleto de gaiolas vazias de todos os tamanhos, formatos e cores. Algumas, ricamente decoradas, são feitas de ferro ou até mesmo de ouro. Há as feitas de marchetaria, verdadeiras obras de arte em formato de palácios. E há as de material mais simples, como o vime e o bambu. No centro do palco, rodeado pelas gaiolas, alguém está sentado em uma espécie de monte de areia. É estranho. Percebe-se que se trata de uma pessoa, mas não se vê seu rosto ou sequer o formato de sua cabeça, pois um chapéu e uma capa vermelha, que encobre o corpo até os joelhos, impedem qualquer visão. Com uma das mãos, o corpo apoia-se em um pedaço de madeira e, com a outra, segura um saco preto fechado por pontos largos. Todos estão à espera do acontecer. É como se o acontecer fosse uma questão de espera. O silêncio é quebrado por uma voz metálica vinda de longe e que ressoa pelas entranhas do ser:

- “Se não esperar, não encontrará o inesperado, sendo não encontrável o inacessível” (HERÁCLITO, Fragmento 18, 2012, p. 53).

Os *expect-actores* entreolham-se e questionam-se sobre o porquê de se ficar à espera do inesperado. O que ele tem a nos trazer ou dizer? Olham e, ao olharem, constata-se que o que veem, na verdade, é um autômato a ganhar vida através de suas engrenagens metálicas. Mais uma vez, ele profetiza:

- “Quem não espera, fecha definitivamente as portas para o encontro, pois este só é possível quando se espera, quando existe uma abertura interior para o encontro. Só vê acontecer o que espera, aquele que continua esperando” (ROCHA, 2007, p. 259).

E, como se debaixo de sua capa vermelha fosse capaz de enxergar cada *expect-actor* e ultrapassar a carcaça de carne, veias, músculos e fluidos... Como se fosse capaz de chegar ao coração dos presentes, o autômato verbaliza em forma de advertência:

- “O esperado não é encontrável porque não existem caminhos que nos levem até ele [...] o esperado não deve ser concebido como um termo a que se chega, um objeto que se encontra ou se recebe, como um prêmio que se consegue no fim da caminhada” (ROCHA, 2007, p. 259). Portanto, esperar o inesperado é, antes, um horizonte que se desvela, que se apresenta para nós diferente daquilo que costumamos vislumbrar. São écrans que se descortinam em apelos a nos convidar para caminharmos e irmos sempre adiante pelos caminhos da vida. Sim, caminhar a vida é estar aberto a encontros inesperados.

E o inesperado acontece, arrebatando os que estão a esperar. No alto, as luzes, a formarem o corpo do cisne bailarino, lentamente saem de suas marcações. São movimentos lentos a conquistarem intensidade. Pouco a pouco, o som de uma revoada. O redobre harmônico e estridente do concerto dos pássaros. São milhares deles a planarem no espaço. O teatro enche-se subitamente de cores policromáticas. Uma grande tela vanghoniana a misturar-se em matizes de vitalidade. Flama o espírito livre dos pássaros. Os *expect-actores* deixam-se encantar pela nuance furta-cor irisada e cintilante das aves. Contemplam o voo. Esse “pode ser visto, mas não pode ser dito. O voo dos pássaros está além das palavras. Quando os poetas falam sobre o voo eles não estão dizendo o voo. O poema é o dedo do poeta apontando para o voo do pássaro que está além das suas palavras” (ALVES, 2004, p. 9). De repente, os pássaros, sem temor, em um alarido ábsono, lançam-se na vacuidade espacial, pois, “para voar é preciso amar o vazio. Porque o voo só acontece se houver o vazio. O vazio é o espaço da liberdade” (ALVES, 2005, p. 10). Voam em busca de seu destino, de suas rotas migratórias, de paragens alimentícias e de ninhos acolhedores.

Em meio à revoada dos pássaros, o autômato se movimenta. Ao colocar-se de pé, possui aparência gigantesca. Seus braços movem-se freneticamente em busca dos pássaros que tentam, desesperadamente, buscar refúgio entre os *expect-actores*, entre as poltronas, a cortina. Tentam fugir em direção à saída ou por detrás da coxia, mas as mãos do autômato são rápidas, ágeis e, num processo açodado de seu ser máquina, vai pegando, um a um, os pássaros. As gaiolas, pouco a pouco, vão sendo povoadas por curiós, canários, papagaios, agapornis, periquitos, tucanos, cardeais, rouxinóis, pintassilgos, joão-de-barro, sabiás, beija-flores e uma infinidade mais de pássaros. Cada qual com sua plumagem, cada qual com seu canto estridente e melódico, cada qual a lutar contra o aprisionamento.

Os pássaros debatem-se contra as grades das gaiolas, dilaceram-se em meio a elas, machucam suas asas, arrancam seus bicos e penas, ferem suas patas, arranham seu couro. Mas não só de ferro são as grades - também de palavras e gestos são feitas as gaiolas, na medida em que o autômato insiste para que os pássaros fiquem quietos. Aos poucos, cansados de tamanha luta contra a prisão, os pássaros acabam por se resignar. Contemplam a imensidão e, em coro, cantam com mais intensidade, a demonstrarem o desejo pela liberdade.

Perante a calma, o autômato novamente se senta sobre o monte de areia. Lentamente vai afastando a capa vermelha que encobre seu corpo. Sua face não revela. Seus membros são humanos, mas seu tórax é uma gaiola de portas abertas. Nela, dois pássaros: um

a sair e outro a se refugiar em seu interior. Um jogo de metáforas a demonstrar que os pássaros, ao contrário dos homens, não nasceram para serem aprisionados. Os homens até possuem a pretensão de voar, mas temem o vazio. Pois o vazio representa o fim das certezas. Por isso, os homens “trocam o voo por gaiolas. As gaiolas são o lugar onde as certezas moram. Os homens preferem as gaiolas ao voo. São eles mesmos que constroem as gaiolas onde passarão as suas vidas” (ALVES, 2005, p. 10). Os pássaros não gostam de certezas; por isso, sua alma, a singrar os ares, é de liberdade.

Lentamente, as engrenagens interiores do autômato começam novamente a se movimentar. De dentro do saco, retira um livro e os *expect-actores* podem constatar que pequenas cordas vibram a liberar um som. O autômato põe-se a ler uma das cartas que o pintor holandês Vincent Van Gogh escreveu ao seu irmão. Os pássaros presentes em seu interior interagem com sua leitura:

Meu querido Théo,

Durante a primavera, um pássaro na gaiola sabe muito bem que há algo em que ele poderia ser bom. Sente claramente que deve fazer alguma coisa, mas não pode. O que é? Não se recorda bem. Logo depois tem uma vaga lembrança, e pensa: “Os outros pássaros constroem seus ninhos, têm filhotes e os criam.” Então, bate sua cabeça contra as grades da gaiola. Mas a gaiola continua ali e ele fica louco de dor.

- Vejam, um preguiçoso que vive às custas dos outros! – diz um pássaro que vai passando.

Enquanto isso, o prisioneiro segue vivo e não morre. Por fora, nada permite adivinhar o que sente por dentro. Aparentemente está bem. Às vezes até se alegra com os raios de sol. No entanto, quando chega a época das migrações, cai de novo na melancolia.

- Mas ele tem tudo de que precisa – dizem as crianças que cuidam do pássaro na gaiola.

Então ele olha por entre as grades o céu carregado de nuvens e tempestade e sente no peito algo que se rebela contra o destino.

- Estou em uma gaiola! Estou em uma gaiola e não me falta nada, tolos! Tenho tudo de que preciso. A liberdade, por favor...! Ser um pássaro como os outros!

Sabe como a prisão desaparece? Com afeto profundo, sincero. Sermos amigos, irmãos. O amor é o que abre a prisão, com sua força soberana, com seu encanto poderoso. Quem não tem isso permanece na morte. Porque onde a simpatia renasce, renasce o amor.

Sempre teu, Vincent (GOGH, 2015, s/p).

Calmamente, o autômato guarda o livro. Levanta-se com sua lentidão robótica e sai de cena. As gaiolas permanecem espalhadas pelo cenário. Os pássaros continuam a cantar, pois é

a forma que encontraram para extravasar sentimentos existentes no peito. Sentimentos a se rebelarem contra o destino.

Os *expect-actores* estão no mais completo silêncio. Estão tentando compreender e assimilar o que se passara no palco. Estão encantados com o canto dos pássaros, mas, ao mesmo tempo, sentem sua aflição, querem libertá-los. Contudo, sentem como se uma força os prendesse em suas poltronas, impedindo qualquer movimento. Sentem-se aprisionados como os pássaros. Lembram-se do que o autômato falou: que os homens, ao contrário dos pássaros, escolhem gaiolas ao invés do voo livre. Fazem uma autoanálise. Tentam olhar para seu interior em busca dos pássaros aprisionados que transportam em si, em suas gaiolas e grades de proteção autoconstruídas. Como (os pássaros) libertar(se-em)? Seria através do amor, como mencionará o autômato por meio de sua história?

Os devaneios dos *expect-actores* são interrompidos quando o arauto adentra o palco, trazendo em seu ombro um papagaio de cores vibrantes que está a saborear sementes de girassóis, as quais parecem germinar na palma da mão humana. O arauto, no intuito de dar continuidade ao espetáculo, pronuncia-se:

- Esta história se passa em um lugar distante, tão longínquo que somos incapazes de imaginar as distâncias a somarem. Num lugar encantado onde tudo pode acontecer, inclusive os pássaros falarem. Nesse lugar havia uma aldeia, nem maior nem menor, “com velhos e velhas que velhavam, homens e mulheres que esperavam, e meninos e meninas que nasciam e cresciam. Todos com juízo, suficientemente, menos uma meninazinha, a que por enquanto. Aquela, um dia, saiu de lá, com uma fita verde inventada no cabelo” (ROSA, 2009b, p. 85). Ninguém sabia, mas a menina portava, em seu cabelo, a esperança.

Nesse momento o arauto sai de cena, deixando adentrar o palco uma menina de cabelos longos com uma fita verde a adornar seus cabelos. Ela contempla as múltiplas gaiolas e seus seres encantados. Maravilha-se com seus diferentes trinados, suas cores, e não dá atenção ao clamor de liberdade que os pássaros emanam em peripécias sobre os poleiros. No alto, sob o amplo espaço teatral, em voos acrobáticos, um pássaro em especial. É diferente de todos os existentes. É encantador. Ninguém jamais viu criatura igual. Suas plumas trocam de cor conforme a paisagem que sobrevoa. Azuis sobre os oceanos infinitos, verdes em meio às matas, brancas sobre os picos nevados de montanhas místicas e ábditas, vermelhas sobre a

aridez de desertos solitários e multicoloridas ao sobrevoar multidões. Do alto e na imensidão de horizontes contemplativos, mira o humano.

Em meio a seu trilo melódico, decifra-se o encantamento e um convite para ver aquilo que, porventura, muitas vezes o humano é incapaz de compreender: “Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (ROSA, 1994, p. 24). Mais do que isso, anuncia aos *expect-actores* a história de um homem da aldeia de Neguá, no litoral da Colômbia que, ao retornar de uma viagem ao céu, anunciou que de lá do alto é possível contemplar a vida humana.

- O mundo é isso – revelou -. Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo (GALEANO, 2002, p. 13).

Novamente os *expect-actores* são convidados a pensar. Qual chama comportam a espelhar suas vidas? Qual cor os representa e os ilumina? Lembram-se da madrinha morte a acender e a apagar a vela da vida. Quanto ainda possuem de luz suas fogueiras, a bailar contra o vento/tempo? Pensam. E como pensam os *expect-actores* a olharem o pássaro que sobrevoa o espaço.

A menina, por sua vez, calmamente senta-se no chão do palco. É como se para ela a cena fosse uma mesmice de seu cotidiano. Está à espera. Na esticalidade do horizonte, está o pequeno braço da menina que abre sua mão, tornando-a um porto seguro, um ninho de acolhida. A esperar está a menina pelo pouso do pássaro, por suas novas histórias a encantar. O pássaro sabe que “de tempos somos. Somos seus pés e suas bocas. Os pés do tempo caminham em nossos pés. Cedo ou tarde, já sabemos, os ventos do tempo apagarão as pegadas. Travessia do nada, passos de ninguém? As bocas do tempo contam a viagem” (GALEANO, 2004, p. 7).

O pássaro sabe que o tempo que a nós pertence é passageiro e que, na passagem temporal de nossos pés, traçamos uma história. Compreende o que está a se passar e o que está por vir. Mas é necessário enfrentar aquilo que nos pertence. Por isso, o pássaro, como se

à espera de um tempo que contém a eternidade da repetição dos momentos bons, suavemente, sem receio ou medo, pousa na mão que lhe é oferecida. No pouso, o reencontro.⁸⁹

- É bom te ter de volta. Teu retorno me reconforta. Me traz ânimo e alegria. Traz a vida para alegrar os dias que me perpassam. Meu ser se preenche com tuas histórias; minha voz torna-se teu trinado; e meu corpo torna-se prenhido de tua liberdade.

- Digo o mesmo. É sempre bom te reencontrar. O reencontro deixa claro o quanto se é esperado. Redescobre-se o que se havia deixado. Vi que ainda não libertaste os pássaros aprisionados. Não sabes que de dia, nós, os pássaros, somos guiados pelo sol e à noite, pelas estrelas? Que nós, os pássaros, somos “os únicos livres neste mundo habitado por prisioneiros, voamos sem combustível, de polo a polo, pelo rumo que escolhermos e na hora que queremos sem pedir licença aos governos que se acham donos do céu?” (GALEANO, 2016, p. 15). Te digo, somente em liberdade conseguimos ser por inteiro aquilo que pretendemos ser. Somente em liberdade consigo existir. Se te sentes livre quando estou perto de ti, tens de lembrar que, se me queres por perto, deves deixar-me a liberdade.

A menina, como se pega de surpresa em seu pensar, muda de assunto e questiona o pássaro sobre quais histórias lhe trouxe para contar das terras distantes por onde passou.

- Desta vez, venho de terras misteriosas onde o inimaginável é a ordem do dia e os sonhos que coabitam o ser são visíveis, a transitarem calmamente por paragens sensíveis, sempre alertas e abertas a todo tipo de mensagem. Nessas terras vi “gatos vermelhos gigantes que comiam nuvens, galinhas que cantavam óperas a ladrar, bocas com patas e a rir, pessoas enormes feitas só de palavras que não entendemos e que passam os dias a cozinhar caramelos para atirarem às crianças que não param de estar e ser felizes” (MÃE, 2018, p. 30-31).

A menina encantada ouvia o pássaro. Ficava a imaginar todas essas esquisitices. Mais do que isso, ficava a imaginar as pessoas do mundo a sorrirem. Não queria que esse instante acabasse, mas o pássaro novamente se preparava para alçar voo, para ir em busca de novas histórias e paragens, novos rumos que não os traçados até então. A menina, então, questiona:

- Tens mesmo que partir? Não podes ficar nem mais um instante?

O pássaro novamente lhe diz que só existe porque é livre. Que a liberdade e a vida

⁸⁹ Esta história foi inspirada em Alves (2008, p. 19).

são sempre outros rumos/que não os nossos. E o último abraço. O guarda, anticarcereiro, e sai invista – ficta – espada, não flamante. Vais-te. Todavia. Tenho sede, tenho fome: isto é, tenho o meu ser. Todavia. Tudo tive, tenho! Ao milagre. O dom. O píncaro nevado: o – para sempre – cintilante: o cimo. Eis-me amor. Há tanto, há quando? Anos? – doze mil, milhões, imensidões e mais... (E és: Veja – soberba estrela azul, a alvíssima)... fios mansos de mar... (De outra substância, outra alma e carne, de que nenhuma.) Amor é algo, mais-perspícaz-que-o-mundo-e-inteiro – súbito decorridamente – através de quem nós (ROSA, 2009, p. 52).

A menina rapidamente pega uma das gaiolas vazias e, num descuido do pássaro, antes que ele alce voo, o aprisiona. O pássaro solta um pio de dor, agudo, forte, estridente. Os *expect-actores* sentem a dor do próprio sentir do pássaro. Agoniam-se perante o debater do pássaro contra as grades da gaiola. Penas se desprendem de sua carne já ferida e ensanguentada. Tenta a todo custo fugir de sua prisão. Não compreende a menina. Tantas vezes lhe falara da importância da liberdade para a sua existência. Aprisionado, questiona:

- Por que me prendes?

- Saudade.

- Saudade?

- Sim. Saudade. Quando estás longe de mim, sinto a falta de tua presença. É como se uma parte de mim faltasse.

- Mas não compreendes... É justamente essa saudade que sentes que me faz voltar. Se precisas que eu esteja a teu lado, é porque não consegues viver por ti só. Quando retorno a ti, teu corpo torna-se preñado de liberdade, porque trago a liberdade que há em mim. Tens de aprender a dar a liberdade ao outro para que também possas sentir o que é ser livre. Só se é livre quando se deixa o outro também ser.

- Sim. Até compreendo você. Sei que sua liberdade é sua existência. Mas,

A saudade é um sonho insone.

A saudade é coração dando sombra.

Saudade – ninho de ausências.

Saudade – um fogo enorme, num monte de gelo.

Saudade – cofrezinho sem chave.

Por que, se nem sou, e o tempo me leva também? A saudade, cor de rato ou elefante ... (Saudade salafrária, sua-dade, ausenciamento...) Um pedaço de caminho, tão parado, nas falsas paradas do tempo. O não-vazio – que me sojiga o coração? (Ela, com seus mil morcegos; azuis? Sei:) (ROSA, 2009a, p. 53).

O pássaro, já sem cor e entre fiapos de vida, esvai-se em meio ao encantamento do existir. A menina sente que a si o existir já está a partir. A menina preocupa-se, não quer

perdê-lo. Está em dúvida. Se o soltar, ele pode nunca mais voltar, mas, se o deixar preso, poderá desaparecer por todo o sempre em meio ao próprio encantar. O pássaro compreende o pensar angustiado da menina e, em meio às suas próprias angústias, procura forças para viver.

- “Não, não! ...não-te, nem teu não, nem teu rosto! Nem mais o que houve, preso ausente, nem mesmo o que não haverá... sim, saudade” (ROSA, 2009a, p. 54). Deixa-me partir para não viveres em eterna saudade. Deixa-me ir, livre a voar, para que eu possa continuar a te encantar. Lembra-te:

Saudade da saudade, / a que se apaga/ no oco de um calabouço. Morre-se, de não se lembrar. Retrazido / como se o céu não fosse curvo. O nada é muito vivente: os animais, que somos. (o medo de esquecer – é o chamado do possível ainda? O instinto da saudade – é o que revolve em mim não sei que indigitadas profundezas?) E se nem estou onde-não- estás? (ROSA, 2009a, p. 55).

“- É preciso ter saudade de ti, mesmo perto de ti. Para mais perto!

- Só a saudade é sempre necessária.

- É preciso recriá-la sempre, tê-la conosco.

- É preciso cumprir e ser, em seus domínios; recompor sua coisa de sonho, achar-lhe as portas.

- A estreita porta” (ROSA, 2009a, p. 60).

- Sim, a estreita porta. Uma passagem sem retorno. Uma ida sem volta. Um ir sem ter. Um ter sem ficar. Um querer rever. Um voltar a amar. Um amar liberto. Livre de tudo. Eis aí que reside a saudade. Nas asas de minha liberdade, tua saudade livre. Já me tens sem ter. Queres-me mais que eu queira ou podes. Sinto-te e tu me sentes. Sentimo-nos diferentes de tudo ou do que possa alguém entender. Liberta-me e liberta-te. Minhas asas, tuas asas. Teus pés descalços, uma escolha em revoadas. Livres. Ambos. Um eu e um vós.

- Sim, a estreita porta. Um ranger de chaves. Liberto-te porque libertas-me. Somos unos tecidos por fios sonhadores de liberdade. A porta estreita abre-se. És livre. Vá. Saudade é o amor que mora no intervalo. Fico eu com a saudade. Uma saudade lembrança de espera. Espero. Sempre estarei à tua espera. De tuas histórias. De teu amor à distância. Compreendi agora - é a distância que nos aproxima e permite a vida. Uma vida que pulsa em corações alheios. Vá... A despedida é dolorosa. Sempre é. Não é fácil despedir-se de quem se ama. Vá... Estou bem. Digo que compreendi que necessito deixar-te partir para que possas existir.

Somente perante a perda tens-me a mim e eu tenho a ti. Fico cá a misturar os dias, a renová-los em esperança insistente de ver-te. Quem sabe de fato descalço meus pés e alço em revoadas minhas asas. Um dia desses, acompanho-te.

- Agora está a estreita porta aberta. Já era tempo de me-libertar-se. Meu brilho e canto retomo. Retomas também tu teu brilho e canto a sorrir. Sim, uma despedida nunca é rápida, mas se faz muitas vezes necessária. É necessário deixar quem deseja partir. É necessário deixar quem deseja voltar. Ficas, mas me segues em asas a bailar. Vou, mas volto. Sempre com novidades a contar. Sorrisos largos de bico a lábios. Sempre a sorrir a saudade a deixar. Sempre a construir do nada o humano que nos envolve (ROSA, 2009c). Trêmito. O corpo frêmito perante o cômico e incômico da imensidão. Sinto: o vento, a coragem, a força, a potência liberta do existir. É hora de partir.

O pássaro encantado, a encantar a dor da saudade solitária, em um voo rasante, despede-se. O vento de suas asas leva a fita verde e liberta os cabelos da menina que, quase num alçar voo, despede-se de forma poética:

Minhas palavras
São como pássaros em fuga
Percebem a oportunidade
E se projetam para o infinito
É a natureza deles:
Liberdade!

Também é da sua natureza a coragem
Abrir as asas e lançar-se no vazio escuro
Sem medo
Rumo ao sonho
Porque eles também sabem
Que a vida é feita de fé, esperança
E crença em si mesmo (ALESSANDRA AMES).

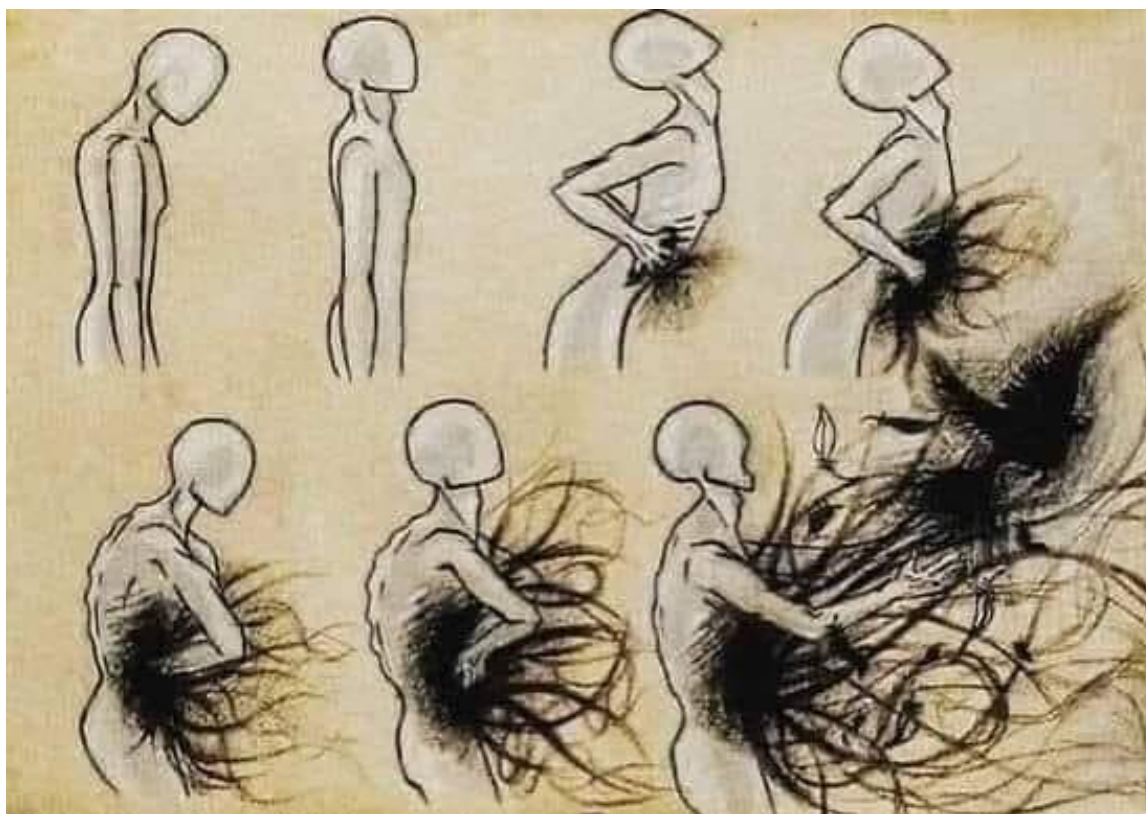
A menina contempla o pássaro a voar. Ele recobrou sua liberdade, suas cores existenciais. Também ela voltou a existir. Compreende agora o que é ser livre. Olha mais uma vez os pássaros engaiolados, mas, desta vez, seus olhos livres são capazes de ver o que até

então não lhe era possível. Não vê o encanto, o colorido, mas o desespero da prisão. Vê que “num só ser, a vida vibrava em silêncio, dentro de si, intrínseca, só o coração, o espírito da vida, que esperava” (ROSA, 2005, p. 36).

A menina, então, num brinquedo de súbita liberdade, a gritar, liberta os pássaros que estavam trancafiados. Alguns imediatamente voam, outros não sabem o que fazer e outros mais ficam no fundo da gaiola, como se a liberdade fosse uma doença a se afastar. Mas, pouco a pouco, uma a uma, as gaiolas vão se esvaziando e o espaço teatral vai sendo tomado por trinados diferentes dos de até então. Chilreios de liberdade, gorjeios de alegria e felicidade. Os *expect-actores* encantados ficam com a nova revoada de pássaros a sobrevoar e deixam-se embalar por tão belos cantos.

A menina... Bem, a menina, pássaro a se transformar. Rumo à jornada que se inicia.

Figura 20 – No violentar metamórfico, o nascer do conhecimento



Fonte: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3633622346678937&set=a.1585446911496501&type=3&theater>

13.1 Os preparativos para a jornada

A menina transformara-se em uma poupa⁹⁰, ave de médio porte, de plumagem acastanhada, asas pretas e brancas, cauda negra e crista alaranjada. A menina/poupa sabe de sua missão, compreendera ao se despedir do pássaro. Terá de convencer todos a segui-la. Não será fácil. Disso tem certeza. Nem todos aceitam a liberdade ou querem ir em busca dela, pois a jornada é longa e dolorida. Muitos acreditam que a liberdade é uma doença e, portanto, preferem preservar-se em suas gaiolas prisionais. Até contemplam horizontes, mas preferem a comodidade de suas grades, onde há comida e água.

Os pássaros libertos se reúnem em conferência a fim de escutar o que a poupa/menina tem a lhes dizer:

- Pássaros! Olhem ao seu redor, contemplem os horizontes sem fim. Há outros mundos que não esse, há outras terras e ares a serem voejados em asas de liberdade. Não temam. É preciso coragem, dedicação e amor. Não ouviram a história? O amor abre as prisões com sua força soberana e seu encanto poderoso. O pássaro encantado contou-me muitas histórias, confiou-me muitos segredos. Ouçam-me, precisamos ir em busca dele. Ele é um pássaro encantado e temos de ir à sua procura.

- Mas há prova de que ele exista? - pergunta um beija-flor a bailar nos ares.

- Veja. “Este é o desenho de uma de suas penas. Caiu no chão, na China, no meio da noite. A notícia espalhou-se imediatamente. Ele está tão perto de nós quanto nós estamos distantes dele” (SÍS, 2013, s/p).

- Mas quem é ele? – perguntam, em coro de chilreios variados, os pássaros.

- Ele é como o vento. Todos o sentem, suas variações mutantes de brisa-furacão, mas ninguém o vê ou aprisiona, pois, assim como o vento, ele é livre. Ele vive na montanha de Kaf. Embarquem nesta jornada a fim de encontrá-lo.

Os pássaros dão-se conta, assim como a poupa/menina, de que a jornada será difícil e muitos não querem abrir mão de sua comodidade por receio, medo, insegurança, precaução. Sair do lugar significa arriscar-se, ir em busca de algo que não se sabe, ao certo, se existe.

⁹⁰ Baseado em “A linguagem dos Pássaros” ou “A conferência dos pássaros”, poema escrito na Pérsia do século XII, por Faridud-Din Attar, e introduzido na Europa por volta de 1863. Procura apresentar a essência do pensamento sufi em busca do divino. A versão aqui utilizada é de “A conferência dos pássaros” (SÍS, 2013).

Mais do que isso, é um confrontar-se com as próprias certezas. É estar em completo desassossego. Cada qual encontra sua desculpa para não sair. O pato, porque está feliz na água, fonte de tudo. O falcão, por já ter um mestre. A coruja, porque adora procurar tesouros em meio às ruínas em que se encontra. O rouxinol, porque vive por amor; o papagaio, por receber comida todos os dias; o pavão, por achar-se especial e gabar-se de seus mil ocelos.

A poupa/menina é insistente. Persiste no seu dizer convidativo. Fala de aventuras, de outros rumos, trajetos e possibilidades. Profetiza que somos todos dotados de uma alma que “habita um quase-ponto onde eu se decide” (SERRES, 2001, p. 15). De um couro/pele historiada que traz e mostra a própria história:

Ou visível; desgastes, cicatrizes de feridas, placas endurecidas pelo trabalho, rugas e sulcos de velhas esperanças, manchas, espinhas, eczemas, psoríases, desejos, aí se imprime a memória; por que procurá-la em outro lugar; ou invisível; traços imprecisos de carícias, lembranças de seda, de lã, veludos, pelúcias, grãos de rocha, cascas rugosas, superfícies ásperas, cristais de gelo, chamas, timidez de tato sutil, audácias do contato pugnaz. A um desenho ou colorido abstrato, corresponderia uma tatuagem fiel e sincera, onde se exprimira o sensível. A pele vira porta-bandeira, quando porta impressões (SERRES, 2001, p. 18).

- Quais impressões querem portar em suas peles? Quais marcas querem tatuar em seus corpos? Acreditem, a busca pela liberdade vale a pena. Sigam-me. Não podemos ficar aqui a contar o tempo ainda disponível.

Os pássaros finalmente se deixam levar pela fala da poupa/menina e alçam voo. Aceitam o convite. Voam audazmente pelo espaço que lhes é possível. Os *expect-actores* contemplam a revoada como se eles mesmos estivessem a voar. No esvoaçar das asas, o vento a libertar.

- “Venham, pássaros corajosos! Vamos planar, vamos voar, vamos abrir caminhos. O amor ama o que é difícil. Estamos a caminho!” (SÍS, 2013, s/p).

E os pássaros, a flutuarem, passam por desertos sem fim e seus cristais de areia, por colares de contas de cordilheiras, por cidades e cidadezinhas, por becos, vielas e grandes avenidas. A poupa/menina constata que o pássaro encantado tinha razão - do alto, a humanidade é sarapintada e inacabada. Anuncia a todos que terão de atravessar quatro vales: a

saudade, a procura, o amor e o conhecimento⁹¹ e, mais uma vez, anima os pássaros a seguirem.

- “Devagar e sempre, pássaros – o vento está a nosso favor” (SÍS, 2013, s/p).

E a jornada se inicia.

13.2 No Vale da Saudade, perceptos da arte

No Vale da Saudade, o coração dos pássaros se aquieta e traz consigo muitos mistérios. Nele, “com o tempo suspenso, não há princípio nem fim, apenas voos infinitos” (SÍS, 2013, s/p). Há turbilhões de sentimentos próprios de cada um. Nesse vale, a explosão de todos os firmamentos com todas as suas estrelas, “não causaria mais rebuliço que uma folha flutuando ao vento. Aqui, um peixe pequeno é mais forte que uma baleia e ninguém sabe dizer por quê” (SÍS, 2013, s/p). O vento aumenta e o que se sente vira pó, é levado pelas rajadas do existir. Nesse vale, a poupa/menina adverte que o desassossego fará parte do percurso, que as inquietações tomarão conta e que o pensar será uma constante na tentativa de compreender os perceptos do que seja a arte. Os pássaros ouvem atentamente e um pintassilgo acabrunhado questiona:

- O que é um conceito?

- Um conceito é uma definição, uma concepção, uma tentativa compreensiva do que comporta uma palavra. Seus significados e significâncias. Seu poder e potencialidade. Há que se pensar que não “há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 23).

- Interessante – aproximou-se o canário belga a fim de participar da conversa - quer dizer que uma mesma palavra traz, em si, a multiplicidade de seu próprio existir? Que podemos ter opiniões diferentes para uma mesma coisa que nos é apresentada e nos leva a pensar?

⁹¹ No poema original, são sete vales: o da procura, do amor, da compreensão, do desapego, da unidade, do deslumbramento e da morte (SÍS, 2013).

- Sim, um conceito pode ser duplo ou triplo, ou até mais. “Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 23).

- E como surge um conceito? – questiona um sabiá irrequieto.

- “Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 11).

- Um conceito é sempre o mesmo? – quer saber a ave do paraíso.

- Não. Um conceito modifica-se a partir do seu próprio existir. Os conceitos passam por mutações, substituem-se, renovam-se conforme sua história. Todo conceito tem uma história e é compreendido a partir dessa história.

Numa palavra, dizemos de qualquer conceito que ele sempre tem uma história, embora a história se desdobre em zigue-zague, embora cruze talvez outros problemas ou outros planos diferentes. Num conceito, há, no mais das vezes, pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos. Não pode ser diferente, já que cada conceito opera um novo corte, assume novos contornos, deve ser reativado ou recortado (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 26).

- Um conceito não surge ou é criado do nada - há um contexto e uma história por trás dele. E, cabe salientar, um conceito nos remete a outros “não somente em sua história, mas em seu devir ou suas conexões presentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27). Um conceito está associado a um pensar, “um pensamento operando em velocidade infinita” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 29).

- Por isso, para compreendermos ou até mesmo conceituarmos a arte, é necessário conhecermos sua história e, mais do que isso, conhecermos a nossa história, pois o que compreendemos por arte parte de uma confluência temporal e histórica – menciona um João-de-Barro.

- Isso mesmo. A arte, assim como nós, tem uma história. E só conseguimos nos aproximar de uma compreensão, se levarmos isso em consideração. Mas, mais do que um conceito, a arte está associada aos perceptos que cada um de nós possui em relação a ela.

- Mas o que é um perceptor? Seria uma percepção do ser em relação à arte? – Questiona um filhote de garça.

- Não. – Responde a poupa/menina. Perceptos e percepções não são a mesma coisa. Perceptos são sensações e relações que sobrevivem àqueles que os vivenciam (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Os perceptos são constituídos de alterações sutis, insignificantes e conectados de forças imateriais, eles são irredutíveis aos fenômenos, aos estados vividos, fenomenológicos, linguísticos ou representacionais. Eles só operam fora do nosso limite temporal de percepção, portanto, são livres de um estado e daqueles que o sentem, porque são tão antecedentes ao homem quanto também subsistem na falta do homem (DIAS; MORLOC; RAMOS, 2018, p. 82).

- Os perceptos são do mundo da arte e o artista é um criador de perceptos. Volto a dizer: não são percepções. O artista os tira das percepções. E a arte é isso - ela dá uma resposta na medida em que permite a duração ou a eternização das sensações que não são mais vistas ou sentidas por ninguém. Por isso, estão ligados aos afectos (DELEUZE, 2018). A arte afecta cada um de uma forma única; ela cria perceptos únicos. Assim, o que veremos no Vale da Saudade são os perceptos que professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS possuem da arte.

O Vale da Saudade só pode ser percorrido à noite. É no breu da noite que ele dá seu tom existencial e aceita seus seres noctâmbulos. A poupa/menina explica que saudade vem do latim *solitude*- isolamento, solidão, através das formas *soidade*, *suidade*. Nesse vale chora-se baixinho, quase que invisivelmente, as saudades da alegria um dia sentida, para que ela possa novamente habitar o coração. No Vale da Saudade, a poupa/menina enfim compreende o que o pássaro encantado um dia lhe bisbilhou: “que para dentro de nós há um longo caminho e muita distância. Não somos nada feitos do mais imediato que se vê à superfície. Somos feitos daquilo que chega à alma e a alma tem um tamanho muito diferente do corpo” (MÃE, 2018, p. 54).

Os pássaros inquietam-se com o tanto de pequenas fogueiras a enfeitarem o vale. É como se fossem rostos que começam “onde se vê e vai até onde já não há luz nem som. Por isso, por mais que observemos, ainda muita coisa nos há-de-escapar e o importante é que estejamos tão atentos quanto possível para nos conhecermos uns aos outros” (MÃE, 2018, p. 56). A poupa/menina explica que “o rosto é extenso e infinito, capaz de expressões que vamos conhecendo e outras que nunca vemos” (MÃE, 2018, p. 56). E, lembrando-se da velha história contada pelo pássaro encantado, diz aos companheiros de viagem que os pequenos fachos de luz que vislumbram trata-se da humanidade. Que cada ser comporta em si uma chama da vida que o representa.

À medida que sobrevoam as fogueiras humanas, os pássaros trocam a cor de suas plumagens, pois a saudade tem a cor dos olhos de quem a sente. A poupa/menina também compreendera que não só a liberdade era necessária para que o pássaro encantado continuasse a existir - a saudade e o esperar do encontro o tornavam tão belo em cor. O bando flava no ar e, ao longe, ouve, em forma de sussurros, burburinhos, cochichos, bulícios, gritos, alaridos, os diferentes perceptos da arte.

No princípio, as chamas da vida deixam escapar que arte é, na verdade, as diferentes representações artísticas, como desenhos, filmes, música, pintura, teatro, escultura, poesia, escrita de textos, etc. Tais perceptos podem ser vislumbrados em forma de coro polifônico proveniente de todos os cantos do Vale da Saudade:

- *“Arte para mim não é só desenhos, pinturas em geral. A arte engloba várias coisas, desde as coisas pequenas até as coisas mais grandes. A arte também é música, histórias criadas por qualquer pessoa, teatro, filmes, esculturas, textos, entre outras coisas”* (1º Ano – A1).⁹²

- *“Arte é a maneira de se expressar na natureza, diferente da escrita, ou seja, música, desenho, dança, teatro, até na cozinha”* (P8).

Ao se deterem sobre o que falavam tais vozes a distância e ao darem atenção aos murmúrios quase inaudíveis que se tornavam cada vez mais contundentes, os pássaros

⁹² Neste capítulo, as respostas dos professores e alunos aparecerão em forma de diálogo, por isso, apresentamos várias respostas de forma seguida. A intenção, ao utilizarmos essa forma de escrita, é passar a ideia de uma roda de conversas em que professores, alunos e também os pássaros estão trocando ideias e conhecimento entre si. Salientamos que o diálogo constitui um dos principais fios condutores da hermenêutica filosófica (GADAMER, 2015). É a partir dessas rodas de conversas imaginárias que conseguimos “compreender o todo a partir do singular e o singular a partir do todo” (GADAMER, 2011, p. 72). É mediante o diálogo travado entre professores, alunos e as personagens pássaros que iremos entrar em contato com (pre)conceitos, conhecimento, tradição e, assim, iremos fundir horizontes hermenêuticos. Nesse sentido, é oportuno enfatizar que “a consciência formada hermeneuticamente incluirá, por isso, uma consciência histórica. Terá de tomar consciência dos preconceitos que regem a compreensão, a fim de que a tradição se destaque e se imponha como uma opinião diversa. Para se destacar um preconceito, como tal, é necessário certamente suspender-lhe a validade; pois, à medida que continuamos determinados por um preconceito, não temos conhecimento dele e nem o pensamento como um juízo. Desta forma, não conseguirei colocar um preconceito no aberto, diante de mim, enquanto este estiver constante e inadvertidamente em jogo, mas somente quando, por assim dizer, ele é incitado. O que permite incitá-lo, desta forma, é o encontro com a tradição, uma vez que aquilo que provoca a compreensão já deve ter se imposto em sua alteridade. O primeiro elemento com que se inicia a compreensão é o fato de que algo nos interpela. É a primeira de todas as condições hermenêuticas. Agora vemos o que se exige para isso: uma suspensão fundamental dos próprios preconceitos. Toda suspensão de juízos, porém, começando pelos preconceitos, logicamente falando, possui a estrutura de pergunta” (GADAMER, 2011, p. 80-81). Nesse sentido, o diálogo escrito neste texto apresenta as perguntas que norteiam esta tese e, a partir delas, alunos e professores, juntamente com os pássaros, apresentam teorias diversas. Assim, contribuindo na compreensão desses preconceitos, ampliam a tradição e o conhecimento histórico de cada sujeito participante.

percebem que vozes e murmúrios fazem uma grande associação da arte à questão dos sentimentos, como uma forma de se expressar e criar.

Duas vozes alinham-se em perceptos que associam a arte à criatividade, à possibilidade de o ser expressar-se de forma criativa, envolvendo sentimentos diversos.

- *“A arte é a liberdade de expressão e está ligada à criatividade. Revela a sensibilidade da pessoa e como ela observa o mundo. A arte aparece em vários momentos e modalidades diferentes”* (P3).

- *“Arte é uma atividade artística, uma criação, invenção humana, envolvendo sentimentos, emoções e percepções acerca da vida e do mundo que nos rodeia. É uma recriação da realidade, uma interpretação subjetiva da vida, dos próprios sentimentos e de tudo o que os cerca”* (P4).

- É preciso ter clareza – informa a poupa/menina – de que a “criatividade resulta da abertura em relação ao mundo exterior e, portanto, de maior receptividade à experiência. [...] A criatividade é, pois, a capacidade de permanecer aberto ao mundo” (KNELLER, 1978, p. 49-50). Essa questão aparece na fala de P3, quando comenta sobre a sensibilidade ao observar o mundo, e de P4, quando aponta a arte como uma possibilidade de recriar a realidade. Contudo, no momento em que nos referimos à realidade, temos de ter ciência de que não há uma única ou absoluta realidade, mas sim, “infinitos sentidos de realidade que se apresentam a cada um, que, desde sua perspectiva própria, pretende abordar ‘a’ realidade” (SOUZA, 2008, p. 17).

Há um grupo de vozes que associa, à arte, a forma como o ser manifesta seus sentimentos. Tais perceptos podem ser constatados nas seguintes falas da vida:

- *“Para mim arte é uma forma de cada pessoa demonstrar seus sentimentos”* (1º Ano – A3).

- *“Para mim é um misto de emoções e sentimentos concentrados em uma música, poesia, filme etc.”* (2º Ano – A5).

- *“É tudo aquilo que toca o fundo do seu coração e faz com que você sinta uma sensação emocionante”* (2º Ano – A11).

Mas a revoada de pássaros constata que a maior algazarra está em meio às chamadas da vida que associam a arte a uma forma de expressão, seja das emoções, dos sentimentos, de pensamentos, ou do que mais for possível associar a ela. Vejamos o que os pássaros ouviram através dos cochichos de tais vozes:

- *“Entendo arte como atividade através da qual o ser humano pode expressar suas emoções, seus sentimentos, seus pensamentos, sua cultura, seus valores. Além disso, entendo a arte como uma atividade que proporciona estética, deleite, prazer”* (P5).

- *“Na minha opinião, arte é uma forma de expressarmos nossas emoções e nossas histórias de vida”* (P9).

- *“Arte para mim é uma forma de se expressar e de dizer o que se sente, dando mais vida e cor aos lugares”* (1º Ano – A2).

- *“Para mim, a arte é uma forma de se expressar as opiniões em forma de uma música, um desenho, uma poesia, um teatro e até mesmo um texto”* (2º Ano – A10).

- *“Para mim, a arte é uma forma de expressar os mais profundos e escondidos sentimentos que ficam aprisionados no subconsciente de cada um”* (3º Ano – A10).

- *“É uma forma de expressar sentimentos, desabafar de uma forma diferente”* (3º Ano – A17).

- É interessante – aponta um quero-quero matreiro – como as duas últimas falas trazem a arte associada a uma forma de o ser expressar o que aprisiona em seu subconsciente e também de desabafar o que sente. Pensando nisso, acredito que, “como campo do conhecimento, a arte manterá mistérios e segredos que continuarão a nos incitar” (TOURINHO, 2002, p. 37).

- Sim – responde a poupa/menina. A arte tem seus mistérios a nos encantar. Mas também devemos ter cuidado, pois, quando dizemos que a ‘arte expressa’, “associamos esta ideia a algum tipo de conteúdo. Aprisionar este conteúdo – que é denso, ambíguo e múltiplo – na esfera do sentimento e da emoção é reduzir as possibilidades da arte” (TOURINHO, 2002, p. 38). Devemos ver a arte como algo mais amplo, que vai além da sua própria capacidade explicativa e, além disso, “é necessário, ainda, distinguir a ‘expressão’ como uma ação ou

estado do artista e a ‘expressão’ enquanto ‘expressividade’ de uma obra” (TOURINHO, 2002, p. 38).

- Concordo com você. Precisamos ter ciência de que “além da redução que a ideia de ‘arte como expressão’ representa, atrelar esta ideia apenas aos sentimentos e emoções é reduzir ainda mais o âmbito possível da discussão sobre arte e expressão” (TOURINHO, 2002, p. 39). E é importante atentar para

O fato de que os riscos da ideia de arte como expressão não se restringem a pensar apenas sobre o quê a arte pode expressar. Estes riscos atingem também a ideia de que a arte, além de expressar – sentimentos, emoções, valores ou atitudes – pode construir, provocar e gerar conhecimento. A ‘expressão’, portanto, não se separa de um ‘conteúdo’ e de uma ‘forma’ e tanto uma coisa quanto a outra se articulam num determinado contexto de uma dada cultura e num espaço histórico definido. É por esta razão que a ideia de arte como expressão de sentimentos e emoção precisa ser repensada para atender as contingências e diversidades que caracterizam as situações em que a arte ‘opera’ com suas inúmeras possibilidades (TOURINHO, 2002, p. 41).

- Mas não podemos deixar de distinguir, em meio à multidão, algumas chamas da vida a arderem de forma mais intensa – afirma a poupa/menina. Essas possuem uma visão mais ampla do que seja a arte. Saem de sua mera produtividade ou tentativa de sentir, expressar ou criar e vão além, associando a arte à vida, ao que nos norteia, ao que nos possibilita ter um olhar outro, diferente dos que tínhamos. Uma dessas vozes pronuncia que a arte está presente desde os primórdios da humanidade (BUORO, 2001) e foi de fundamental importância para chegarmos onde estamos:

- *“Ela é algo essencial ao ser humano e nos acompanha desde os primórdios. Creio que sem ela não estaríamos onde estamos hoje”* (2º Ano – A9).

E, se ela nos acompanha ao longo dos tempos, isso significa que nos auxilia na compreensão do mundo, o que pode ser percebido nestes perceptos:

- *“A arte para mim é basicamente tudo o que vemos. Arte são os desenhos que vejo no caminho até a escola, são músicas, livros, a escrita, porque escrever é uma arte, pra mim. Juntando tudo isso, posso dizer que arte é tudo. Tudo o que eu vejo, tudo o que eu inspiro e me expresso”* (1º Ano – A5).

- *“Tudo que olhamos e pensamos tem arte envolvida por trás”* (2º Ano – A3).

- *“Arte é algo que está muito presente em nossas vidas. É tudo o que nos possibilita uma vida melhor e com mais cor, entendimento e alegria”* (2º Ano – A12).

- *“Para mim, arte é uma forma de expressar o sentimento sentido tanto do artista quanto o de quem olha e se identifica com o próprio”* (2º Ano – A16).

Nesse momento, a poupa/menina lembra-se do que lhe foi falado um certo dia pelo pássaro encantado - que a função social da arte

Fica nítida à medida que ela transforma e nos traz o conhecimento do mundo, não um conhecimento abstrato, mas afetivo e real. [...] A criação artística é a necessidade humana de perceber e entender a representação da realidade humano-social, de expressar e objetivar significados e valores coletivos. [...] Por meio da arte o sujeito torna-se consciente de sua existência social como fruto de diferentes práticas e relações sociais, e em determinado momento histórico (LUGÃO, 2009, p. 29-30).

Outra voz, que vem ao encontro dessa simultaneidade melódica, compreende que a arte é a presença de uma alma lúdica no ser. Está na própria natureza e é necessário pararmos e termos paciência para percebê-la:

- *“Eu compreendo que a arte não pode ser aprisionada por qualquer componente curricular. A arte é uma expressão de vida, é a presença da ‘alma lúdica’ que está nos seres humanos. Sem arte nos tornamos seres murchos, tristes. Compreendo a natureza e tudo o que nela existe como uma grande sinfonia artística. E seu criador em nada se absteve para entregá-la tão fantasticamente bela. Compreendo arte em tudo. É preciso apenas parar, olhar ou escutar de onde emergem as suas sinfonias, gravá-las na alma, nos gestos que nos tornarão assim ‘novos seres humanos com um profundo amor pela vida, e um encantamento por todos os amanheceres’”* (P2).

O que a poupa/menina e os pássaros que a acompanham constataram ao sobrevoar o Vale da Saudade é que não há como definir a arte em um único conceito. Não há como enquadrá-la dentro de definições padronizadas, pois ela rompe, ultrapassa a margem do próprio existir. Que a arte é o que eu e você chamamos de arte (MORAIS, 2002) e está relacionada ao sentir e expressar, embora seja bem mais do que isso (TOURINHO, 2002). Esse percepto múltiplo do que seja a arte transparece no pensar da seguinte chama da vida:

- *“Arte para mim é sentir na pele e respirar profundamente nossas emoções e sentimentos que ficam guardados como segredos. É ter o prazer refletido na face ou a angústia nos olhos. Arte é um turbilhão de significados trazidos por nossa emoção”* (3º Ano – A2).

Os pássaros acreditam que, de fato, a arte seja isso - segredos revelados. O artista, por meio de sua obra, revela seus segredos, os quais vão ser sentidos e respirados, em forma de emoção, pelo *expect-actor*. Segredos que afloram em forma de turbilhão de sentimentos - através do prazer, da angústia, do riso, do choro, do espanto, da indignação, da aflição, do medo, da leveza, da alegria e de tantos outros mais que possam surgir quando somos expostos a uma obra de arte. E essa nos questiona e nos leva a pensar. Talvez, no diálogo do ser com a arte, sejam justamente os segredos íntimos que são manifestados, por isso a dificuldade em defini-la, pois ela nos desassossega, nos inquieta, nos leva a uma compreensão que vai além do próprio existir e ser. Ela nos leva a confrontar o nosso próprio eu e a compreensão desse eu e do mundo onde vivemos. Tais perceptos ficam visíveis nas seguintes chamadas da vida:

- *“A arte é algo muito importante para achar um caminho em que podemos nos entender a nós mesmos”* (2º Ano – A8).

- *“A arte para mim é a forma de me encontrar com o EU, de me expressar e mostrar quem realmente sou”* (2º Ano – A17).

- *“Na minha opinião a arte é uma forma de manifestar sentimentos e uma visão diferente do mundo onde vivemos”* (3º Ano – A19).

Associada aos segredos e ao autoconhecimento, a arte também pode ser vista como aquela que dá vida ao ser e aos sonhos. Tal percepto a poupa/menina e o bando de pássaros observam no grito da seguinte chamada da vida.

- *“A arte para mim é aquela que dá a minha vida, que retrata, em pequenos gestos, cenários felizes, transbordando criatividade, autoestima e também autoconhecimento. Ela nos permite ir além, muito mais do que em nossa imaginação, criando vida de nossos sonhos”* (2º Ano – A14).

Perante os perceptos do Vale da Saudade, os pássaros, liderados pela poupa/menina, fazem a primeira conferência sobre a arte. Quem começa falando, em forma de trinos estridentes, é um tucano de peito alaranjado.

- Pelo que compreendi, a arte é um elemento indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal. Cada um sente e se expressa de uma forma e a arte é um meio de emitir tal sentir e expressar. A arte perpassa a vida das pessoas, propiciando novas perspectivas e

potencializando “a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação” (KOBIELSKI, 2010, p. 3).

- Sim. - Responde a poupa/menina. Temos de lembrar também que

O fato de estarmos diante de uma expressão artística pode nos levar a sensações boas (alegria, arrepios, emoção, encantamento...) e ruins (desgosto, tristeza, repulsa, angústia etc.). Portanto, a Arte não é sempre bela como se pregou um dia; pode até chocar. A obra de arte nos fala não apenas sobre ela, mas também de nós mesmos, da sociedade, do mundo. Faz com que nos percebamos ligados e responsáveis por essa relação homem-cultura-natureza (LEITE, 2008, p. 63).

- Ficou claro, pelos perceptos, que não há como definir a arte, pois ela é da alçada da subjetividade – chilreia uma aracuã empedernida.

- Sim. Como disse uma chama da vida, definir exatamente o que seja a arte “*se torna difícil para quem vive as mais diversas sensações que produz no corpo e na mente*” (3º Ano – A2) quando expostos a uma obra de arte ou questionados por ela. E o que vale ressaltar é que:

O universo da arte é cercado por subjetividade e indefinições, o que impossibilita uma conceituação precisa e efetiva. Porém, ainda assim é inegável que durante as criações e manifestações expressivas de caráter estético, a arte consegue, de forma única, singular e eficiente, agregar os aspectos racionais e criativos do ser humano em um único ato. O convívio com a arte é fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo e pertence a sua história desde os primórdios da vida humana (CRISITANO, 2010, p. 13).

Ainda, no que se refere à questão da subjetividade, Ricoeur (2013) menciona que a obra de arte cria, instaura e institui um diálogo com quem a aprecia. Mas salienta que, “todavia, diferentemente do diálogo, esse vis-à-vis não é dado na situação de discurso [...]”. Uma obra se dá a seus leitores e cria, assim, para si, seu próprio vis-à-vis subjetivo” (p. 67).

- Sigamos. Sintam como o vento está começando a ganhar forças. Ele nos impele a seguirmos adiante. É hora de adentrarmos o Vale da Procura e vermos o que esse nos revela.

13.3 No Vale da Procura, a arte como presença na vida e no espaço escolar

O Vale da Procura

P pacato
 A auspicioso
 C confiável
 I intenso
 Ê estável
 N neutro
 C contínuo
 I imortal
 A apaziguante (SÍS, 2013, s/p).

Amanhece no Vale da Procura. A aurora, alvorada dos dias, caleidoscópia de cores e dança de luzes. A procura tem a cor dos caminhos que o desejo percorre. Um novo dia desponta a confundir-se com o que passou. “As sombras, neblinubladas, iam despertando na ensonação geral. No topo das árvores, frutificavam os pássaros. Toda madrugada confirma: nada, neste mundo, acontece num súbito. A claridade já muito espontava, como lagarta luzinhenta roendo o miolo da escuridão. [...] O céu se vai azulando, permeolhável” (COUTO, 2012, p. 53). O sol no horizonte banha a plumagem dos pássaros que se sentem aquecidos. O calor amortece a dor do percurso da noite. Fortalecidos, o coro estridente é quase ensurdecedor a anunciar o rebuliço do despertar. A distância, avistam-se preguiças gigantes a dependurarem-se nos ponteiros dos relógios, a demonstrarem que há que se exercitar a paciência e que a velocidade e a letargia possuem o mesmo compasso rítmico da passagem temporal. “É a temporalidade que rompe com a extrema concentração do instante em si mesmo” (SOUZA, 2008, p. 65).

Há que se ser paciente perante o procurar. Paciência deriva do latim *patiens*, aquele que padece, que implica um sofrimento: o da espera e o da esperança. É como se todos comportassem fitas verdes no cabelo a esperar. A poupa/menina lembra que o pássaro encantado um dia lhe boquejou “que o melhor da vida haveria de ser ainda um mistério e que o importante era seguir procurando. Estar vivo é procurar, explicava” (MÃE, 2019, p. 7). O vento embala em brisa. Suave, a acariciar as minúsculas penas a voar. Os pássaros o experimentam. Gostam de ser afagados por ele - massagem apaziguadora de cansaço.

Os primeiros raios solares, ao longe, projetam sombras. São corpos a se transformarem, a se metamorfosearem em coisas outras e em humanos. É como se as minúsculas fogueiras do Vale da Saudade estivessem a expor sua essência existencial. Por enquanto, nada mais do que reflexos. Os pássaros observam. Resmudam-se junto com as

sombras. Correlação alormófica e simbiótica entre pássaros e humanos. Uma troca entre procuras. No Vale da Procura, a busca por uma compreensão de como a arte está presente na vida e no espaço escolar

Embora cansados da viagem noturna, os pássaros não se sentem ainda em segurança para o pouso. Ainda estão desconfiados da própria marcha em busca do pássaro encantado, uma vez que nenhum deles nunca o viu, a não ser a poupa/menina. Embora as vozes comecem a se tornar mais nítidas, o diálogo mais uma vez se dá ao longe. Mas a procura é assim mesmo - se dá ao longe, a fim de que se possa melhor observar o que se está a procurar.

A primeira coisa que os pássaros constataam é que a arte está presente na vida de todos nós. De uma forma ou de outra, ela se revela, no seu existir, de diversas formas. Está presente no nosso cotidiano desde os primórdios da humanidade, quando o primeiro hominídeo se aventurou a pintar, nas rochas da caverna, suas mensagens rupestres.

No decorrer da história o homem encontrou na arte uma maneira de se expressar, seja através de pinturas, da literatura, de músicas, de expressão corporal, não importa o tipo de manifestação artística e sim o que o homem consegue expor através desta. Esse expressar humano faz com que libertemos nosso eu mais subjetivo de uma maneira espontânea, imbrincada de sentimentos e beleza, pois a arte faz com que transformemos o que sentimos em algo belo. Mesmo que aos olhos de uns e outros não, visto que o trabalho artístico possui assim um caráter único, onde quem o produz expressa o que sente e quem o vê, toca, ouve etc. e também acaba expressando o sentimento que teve com o trabalho (SOUZA *et al.*, texto digital, p. 2).

Da mesma forma que cada um tem um percepto do que seja a arte, cada um a percebe de uma forma diferente em sua vida. E, mais do que isso, constata que “uma boa obra de arte sempre pretende mais do que sua mera presença no espaço: ela se abre ao diálogo, à discussão” (BOURRIAUD, 2009, p. 57). Nesse sentido, ao serem questionados sobre como veem a arte em suas vidas e na escola, as vozes deixam transparecer que ela se faz presente através da música, da pintura, de textos literários, da poesia, de filmes, documentários, na própria natureza, etc.

As vozes embaralham-se ao darem suas respostas, mas, ao mesmo tempo, entram em consonância ao transmitirem o que têm a dizer:

- *“A presença da arte está nas músicas que ouvimos. Nos filmes, teatros que olhamos, no grafite que tem na escola⁹³. A arte está em quase todo o lugar e todo o momento”* (1º Ano – A7).

- *“Eu percebo a arte em vários lugares, como quadros, filmes e até na própria arte da natureza constituída de plantas, flores e até árvores”* (1º Ano – A13).

- *“Iniciando na natureza que é uma arte extraordinária de bela. Nas construções com suas edificações, cada ângulo, cada linha paralela, pinturas, combinações de cores - e hoje em dia há cada vez mais ousadia nisso. Na escola percebo a preocupação em despertar esse olhar sobre a arte, pois, quando o aluno consegue perceber a beleza na arte, consegue despertar para qualquer Área do Conhecimento”* (P7).

- *“A arte está presente em nosso cotidiano desde a escrita em um muro a uma grande apresentação de teatro. Na escola está nas apresentações orais, nos desenhos, redações e na vida por meio da música”* (2º Ano – A5).

- *“Em nossa escola podemos perceber muito bem a presença da arte, seja em desenhos, poesias, filmes e teatros que a cada dia os professores buscam para complementar a matéria. Em minha vida ela está muito mais presente, pois gosto muito de fazer desenhos e buscar novos filmes e músicas para ver e ouvir”* (2º Ano – A7).

- *“Eu a percebo por meio das pinturas nas paredes de minha escola, cartazes e as cores em si. Em minha vida percebo a arte por meio de músicas, que escuto muito, filmes e notícias (o que para mim é a arte de levar informação)”* (2º Ano – A9).

- *“A arte realmente é algo que nos prende e, onde quer que seja, ela está muito presente tanto na nossa vida pessoal como em sala de aula, nos ajudando, pois é ótimo ter 20 minutos para ler uma boa literatura brasileira, ou talvez cantar para nos divertir, pintar, etc.”* (2º Ano – A12).

- *“Na pintura, desenhos, ela está presente em todos os lugares, pois é uma forma de comunicação. Ela está presente e se manifesta nos costumes de um povo, em festivais artísticos, na tradição. Na escola ela se manifesta no teatro, na música, poesia, em muitas atividades”* (P3).

⁹³ Na escola há várias paredes que foram grafitadas, com temáticas alusivas à Educação, a partir de um projeto de pintura voltado ao Ensino Médio.

- *“Embora a minha definição e o meu conhecimento sobre a arte seja tão restrito, eu vejo a arte em todo o espaço: na música, na dança, no teatro, nas expressões visuais, incluindo aqui o que é representado na mídia/nos meios de comunicação; nas novas tecnologias; no brinquedo. (Obs.: quando falo em expressões visuais, refiro-me às artes visuais)”* (P5).

- *“Percebo que a arte está presente em nosso ambiente escolar, em muitos momentos, desde o cantar de músicas até a leitura de poema e escrita dos mesmos. Em minha vida, a arte está ainda mais presente, seja lendo livros, pintando, indo ao cinema, cantando apenas por cantar. A arte está em cada detalhe”* (2º Ano – A17).

- *“Eu percebo a presença da arte na minha escola por meio dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, por meio de apresentações e na vida percebo a arte nas pinturas, nas músicas, nos filmes, nas imagens”* (3º Ano – A3).

- *“Eu percebo a presença da arte na minha escola através de pinturas, desenhos nos murais, cartazes, músicas e cores. E na minha vida eu percebo principalmente através de músicas, cores, imaginação e até mesmo socialização”* (3º Ano – A10).

No Vale da Procura, os pássaros compreenderam que a arte está por todo lugar. Às vezes podemos não percebê-la, mas ela está aí, em cada detalhe. Mais do que isso, nos mínimos detalhes das coisas que nos prendem. Em minúcias, nas inquietudes, nas particularidades do ver:

- *“Vejo a arte na minha vida em todas as situações. A arte é a invenção humana que atribui beleza à vida até mesmo nos momentos tristes. Sem arte sucumbiríamos”* (P2).

A arte como propulsora de vida. A arte está na natureza, no vibrar das cores e sons que emana. A natureza é paleta de cores, partitura de notas, vibração de sons, danças e bailados constantes. A arte está presente:

- *“Desde o momento que o despertador toca até a hora de dormir novamente. Está presente no vestuário, na alimentação, nos ambientes e espaços frequentados durante o dia, nas paisagens vistas pelo caminho, no jornal, na música ouvida, na reportagem assistida, no sorriso, no abraço, nas cores”* (P6).

A arte está presente na grafiteagem do muro, na pedra atirada ao vento que revolteia em ondas sobre a água, nos murais, através da liberdade de expressão, como bem dito por 2º Ano – A8: “nas cores e palavras que quiser”. A arte está presente:

- *“Na forma como o prédio da escola foi planejado, assim como a casa foi construída, pois em cada detalhe da construção há arte, há sentimento, dedicação, amor. Na escolha dos conteúdos trabalhados... o porquê trabalhar dessa forma e não de outra, como determinado conteúdo pode afetar de forma positiva a vida dos alunos. A arte está presente no poema ou no texto escolhido, na cor que escolhemos para pintar as paredes, nas flores plantadas, nas músicas e filmes escolhidos para trabalharmos com os alunos, porque, aos escolhermos um filme, por exemplo, levamos em consideração a mensagem, a reflexão, a aprendizagem que podem levar para a vida. A arte está presente na música que ouvimos, na fotografia que tiramos, na roupa que vestimos”* (P4).

Quando falamos sobre a presença da arte nos espaços escolares, devemos levar em consideração os perceptos de 2º Ano – A16: *“Para mim a escola em si já é uma arte, por tudo o que ela nos oferece”*.

13.4 No Vale do Amor, a arte auxilia na compreensão dos conteúdos e na instauração de sentidos

Anoitece quando os pássaros adentram o território do Vale do Amor. As cores do entardecer são ainda mais encantadoras. O despontar do sol deixa flutuar na imensidão do céu cores intensas: vermelho, amarelo, alaranjado e seus matizes. O amor é intenso como as cores. É ele que “produz as mais contagiantes alegrias e os mais destrutivos sofrimentos (NASCIMENTO, 2019, p. 71). A cor do amor é incompreensível aos olhos de quem não o sente ou entende. É preciso amar para saber a intensidade de ser amado. E, por mais que o tentemos compreender, não conseguimos, pois, “amar continua sendo a mais inquietante das relações. À euforia do encontro de duas solidões que se esforçam para coexistir se mesclam muito rapidamente a sensação da corrosão do tempo que passa, a angústia da separação, a certeza da perda” (SCHIFFTER, 2012, p. 159).

A poupa/menina, ao sobrevoar o Vale do Amor, compreende, enfim, sua relação com o pássaro encantado e o porquê das coisas serem tão mais lindas em sua presença.

Compreende também que o amor é cego porque não vê o que nós vemos com nossos olhos humanos - é necessário ver com o olho do coração. O pássaro encantado já lhe tinha falado outrora que “fizeram o amor cego porque tem melhores olhos do que nós e vê relações que não podemos perceber” (ROUSSEAU, 1992, p. 237) e que “Eros é o deus que empresta aos homens os olhos de deus” (FRANCO, 2006, p. 95). Muitas vezes, o olhar do amor “perde o domínio no próprio terreno da predominância” (SERRES, 2001, p. 32). Ainda, no que se refere ao olhar, cabe dizer que

O olhar do outro é o espaço mais íntimo da morada no Ser. Um olhar que possui, um estar fora de si; e um ver-se a partir de fora de si mesmo. Paradoxo no qual a alteridade plena do rosto indica derradeira proximidade. Assim conduz cada um, solitariamente, a saber-se participe da vida. E a nos reconhecemos como rosto para outrem, diante do fora infinito de cada outra vida. Quando, então, o sentimento eu torna-se interminavelmente replicado em cada eu: um mesmo sentir, um mesmo viver em múltiplas faces. Eis vertigem e sentido. E um caminho a ser reiniciado a cada encontro (SARDI, texto digital, acesso em 14/04/2020).

Ao sobrevoarem o Vale do Amor, os pássaros deixam-se encantar pelo que veem. É um amor ao já sabido e por aquilo que está por vir. O vento mais uma vez os reconforta. Convida-os a um descanso. Lentamente, um a um, pousam na paisagem. Nela, o amor é tentação cega a mordê-los. Deixam-se morder, abocanhar, avivar, atizar e, uma vez mordidos, é um caminho sem volta. Mas, “o que você ama nos outros? – Minhas esperanças” (NIETZSCHE, 2012, p. 186, §272). E é em busca da esperança que os pássaros estão no Vale do Amor. Eles procuram entender como a arte contribui na compreensão das diferentes temáticas trabalhadas em sala de aula e na instauração de sentidos.

Os pássaros veem claramente as pessoas e essas, por sua vez, deixam-se encantar pelo colorido das aves. Lentamente os corpos humanos e animais entram em sintonia. Harmonia em anastomose. Os vasos do coração ligam-se como no quadro de Frida Kahlo.⁹⁴ Os corações estão expostos, simbolizando a centralidade do afeto e a importância do sentimento. O sangue lateja ao percorrer artérias e veias. No pulsar rítmico e compassado do coração, a troca de amor, da afeição por (re)conhecer-se a si e ao outro. A mão humana acaricia a plumagem dos pássaros, união intelectual de identidades tão distintas. No encontro, “a alegria girassolou” (PESSOA, 2016, p. 153). No encontro, a descoberta do eu, do outro e de outrem, pois viver é, antes de tudo

⁹⁴ Obra: “As duas Fridas”, de 1939. Acervo do Museu de Arte Moderna da Cidade do México.

Encontrar Outros, outros variados, com outras linguagens, outros sentidos, outras realidades, outros mundos, outras vidas. Viver é estranhar o mundo... é não poder repousar, ter de responder por si frente à realidade, à realidade múltipla, exigente, que tudo o que é diferente de mim significa... viver é a aventura por excelência, a mãe de todas as aventuras possíveis (SOUZA, 2008, p. 10).

A poupa/menina é responsável pela primeira palavra. Uma palavra que não se dá pelas cordas vocais, mas pelo palpitar do coração. Alguém precisa iniciar o diálogo. E, muitas vezes, ele se dá a partir de uma pergunta. Ao se dirigir aos alunos, questiona se seus professores costumam fazer uso da arte (poesia, música, histórias em quadrinho, teatro, filmes, etc.) para trabalhar os diferentes conteúdos e de que maneira e em quais disciplinas a utilização da arte costuma ser mais frequente. Já aos professores, pergunta se costumam fazer uso da arte no seu fazer pedagógico e de que maneira isso acontece.

Primeiramente, os alunos mencionam que seus professores costumam fazer uso de diferentes expressões artísticas para iniciar ou terminar determinados conteúdos. Entre as expressões mais utilizadas, encontram-se a poesia, a música, o teatro, filmes e textos literários. O que chama a atenção é que, dentre as Áreas do Conhecimento que mais recorrem às artes, em primeiro lugar aparece a área das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e parte das Linguagens (Português, Língua Estrangeira – Inglês e Espanhol, Literatura e Artes⁹⁵).

- *“Sim, utilizamos muito a música nas aulas de Geografia, História e Sociologia. A professora tem a intenção de mostrar a letra da música que pode ser ensinamento para nós. Utilizamos, em algumas aulas, filmes; nas aulas de arte, pintura”* (1º Ano – A7).

- *“Sim, a arte é muito frequente nas aulas, por meio de filmes e imagens, músicas e danças, e demais coisas usadas para estimular a imaginação dos alunos. As principais disciplinas são história, literatura e português”* (3º Ano – A10).

⁹⁵Em nenhum momento mencionaram a Educação Física, que também faz parte da Área das Linguagens. E, no que se refere às Ciências Exatas ou da Natureza, dois alunos mencionaram a Biologia e não houve menção à Matemática. Contudo, salientamos que todas as disciplinas foram mencionadas, mesmo que de forma implícita, como se pode se ver no seguinte exemplo: *“Na nossa escola os professores sempre buscam inovar trazendo a arte para explicar os conteúdos”* (2º Ano – A7). Os professores de Matemática mencionaram que utilizam a arte, como comprovam as seguintes falas: *“Eu costumo utilizar a arte em minhas aulas de matemática relacionada aos conteúdos que trabalho. Ex: geometria, simetria, progressões, área, perímetro, situações problemas, etc.”* (P1); *“como trabalho com a disciplina de Matemática, costumo usar sim a arte, para representar o conteúdo que estou trabalhando, principalmente na geometria, onde o aluno visualiza e constrói o que de fato quero ensinar”* (P9).

Alguns alunos também apontam que a arte não é utilizada ou que somente alguns professores fazem uso dela ou, ainda, que é utilizada raramente.

- *“Sim, alguns professores utilizam muito da arte para aperfeiçoar seus conteúdos. A música é muito utilizada nas aulas de Sociologia e Filosofia. Poemas, teatro e textos são mais utilizados em Religião, Literatura, Português. Filmes, vídeos e pequenos teatros nas aulas de História”* (2º Ano – A15).

- *“Alguns professores utilizam-se da arte. Normalmente por meio de músicas (filosofia, sociologia e geografia), histórias, filmes e documentários (história e religião) e teatros (literatura)”* (2º Ano – A9).

- *“Raramente os professores usam da arte, mas a arte que mais é utilizada é em forma de filmes, nas aulas de história”* (1º Ano – A18).

- *“Acredito que os professores da minha escola poderiam utilizar-se mais da arte em sala de aula para os conteúdos. Em certas matérias a arte é muito bem trabalhada, como em História, Literatura, Português, Geografia, Filosofia, Sociologia, de forma que os professores incorporam o vídeo, fotos, filmes, poesia, entre outras formas de arte para melhor entendimento do conteúdo”* (2º Ano – A16).

Na fala desses alunos podemos perceber, através dos corações compartilhados, que a arte procura instaurar sentidos para as temáticas em estudo. Devemos vislumbrar “a compreensão da obra de arte como busca de sentido no horizonte do tempo e da história; sentido daquilo que ela nos diz enquanto obras criadas por homens para homens” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 20). Não se trata de uma simples mediação ou transmissão de sentido. Na arte, subsiste um sentido a partir do qual nos movemos e permanecemos: o “sentido na arte não se revela simplesmente, mas está acumulado, tornando-se, assim, um abrigo de sentido em algo fixo” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 177). Os professores, ao relacionarem diferentes expressões artísticas com as temáticas trabalhadas, auxiliam que o aluno não só compreenda essas temáticas, mas instaure e potencialize sentidos a partir delas.

Três professores destacam-se ao compartilhar a voz de seus corações, mencionando sobre a arte em seu fazer pedagógico.

- *“Sim, em toda minha práxis pedagógica costumo utilizar arte. O canto é uma das expressões presentes em todas as aulas. Sempre inicio a aula com uma dinâmica,*

principalmente dinâmicas que envolvam poesia, música, representações. Concluir uma temática estudada com uma apresentação artística que envolva o tema estudado exige do aluno concentração, criatividade, pesquisa” (P2).

- “Costumo utilizar sim, até porque trabalho com Literatura e Arte, em especial. Dessa forma, frequentemente proponho aos alunos a audição de músicas, refletindo com eles sobre sentimentos, sensações e emoções que afloram, quais lembranças vêm à tona. Proponho a criação de poemas, poesias, histórias em quadrinho representando aspectos da vida, alguma situação positiva ou não vivida por cada um, para que possam trabalhar com os próprios sentimentos, para que saibam expressá-los e valorizar cada momento vivido e cada experiência. Incentivo também a leitura de diferentes livros literários, questionando os alunos sobre os assuntos tratados e como são abordados, para que percebam diferentes formas de manifestação artística” (P4).

- “Embora eu nunca tenha realizado ou participado de uma formação específica relacionada à arte, eu costumo utilizá-la no meu fazer pedagógico, partindo do que eu compreendo sobre a arte. Eu costumo utilizar representação em desenhos sobre determinados textos ou parte de texto, a fim de perceber como o aluno compreende o que está expresso no texto escrito, ou o que ele apreende sobre o que lê. É comum o uso da arte nas propagandas, nos anúncios publicitários, histórias em quadrinhos; textos não-verbais, enfim, quando trabalho esses gêneros textuais, sempre envolvo alguma expressão artística. Em minhas aulas costumo utilizar também a dramatização/teatro; declamação de poesia (sarau); releitura de algumas pinturas, dialogando com textos literários; apresentação e caracterização de personagens de obras literárias; música (com menos frequência), vídeos, colagem, exposição de trabalhos artísticos, literários; confecção de cartazes...” (P5).

A partir do que ouve, a poupa/menina e os demais pássaros resolvem perguntar ao grupo de alunos como eles percebem que a arte auxilia na compreensão das temáticas que estão sendo trabalhadas em sala de aula nas diferentes Áreas do Conhecimento. Pouco a pouco, eles vão dando sua opinião.

- “A arte pode auxiliar muito porque a partir do momento em que vemos um filme ou lemos um texto, por exemplo, podemos imaginar fatos e entender melhor de fato o que acontece/aconteceu” (1º Ano – A5).

- *“A arte pode auxiliar facilmente, pois pode explicar melhor algo que é muito distante do cotidiano da população” (2º Ano – A5).*

- *“Quando o professor utiliza a arte dentro de sala de aula, isso ajuda muito a compreender e a entender mais o conteúdo, pois a arte te faz memorizar mais do que uma simples explicação. A arte nos marca e nos faz lembrar devido a suas cores e formas” (2º Ano – A8).*

- *“A arte auxilia muito na compreensão do pensar, a pôr em prática aquilo que for necessário para sabermos o que está sendo trabalhado” (2º Ano – A11).*

- *“A arte envolvida com temáticas trabalhadas nos incentiva a um maior aprendizado, pois o ato de entender é mais fácil e assim os conteúdos ficam mais fáceis” (2º Ano – A13).*

- *“A arte pode auxiliar na compreensão, pois é dentro dela que podemos vivenciar a história. Ver e não apenas ler deixa-nos muitas vezes mais compreensivos sobre o assunto” (2º Ano – A14).*

- *“Acredito que ajudam muito. Quando utilizamos a arte para ‘estudar’ certos assuntos entendemos e nos colocamos nos conteúdos que estão sendo estudados. Um filme, um teatro, uma música, poemas, nos ajudam a compreender e a aperfeiçoar muito os ensinamentos dos professores” (2º Ano – A15).*

- *“A arte é um grande auxílio para a melhor compreensão das temáticas. Os professores entendem que cada aluno tem uma forma diferente para compreender tais conteúdos. Alguns compreendem melhor visualizando, outros escutando ou escrevendo” (2º Ano – A17).*

- *“Como diz o ditado: ‘uma foto vale mais que mil palavras’, ou seja, temos mais facilidade de buscar informação quando vemos algum tipo de filme ou imagem, pois é mais fácil que ler um texto grande, que em muitas vezes não ajuda a entender facilmente, somente depois de várias leituras. A imagem abrange essa facilidade de compreender e memorizar características importantes, trazendo melhor aprendizagem e facilidade no aprender do aluno” (3º Ano – A1).*

- O que podemos perceber pelas falas dos alunos – menciona a poupa/menina aos demais pássaros – é que a arte auxilia na compreensão dos conteúdos trabalhados nas diferentes Áreas do Conhecimento, pois

A arte nos leva para outros mundos, outras sensações, outros sentimentos. Ela mexe não só com nossa cognição, mas com nossos afetos e, por isso, nos afeta. Tudo o que vemos no cinema, ouvimos no rádio, contemplamos num quadro, assistimos numa dança, vemos numa paisagem, percebemos na arquitetura de uma cidade etc., é acrescido ao nosso acervo de imagens, sons, movimentos..., que, ao longo de nossas vidas e experiências, guardamos em nossa memória – são nosso repertório de experiências estéticas. Para o incremento deste repertório é preciso um contínuo movimento de entrega à tarefa de entender as expressões da cultura, dialogar com elas. Devemos nos deixar ver, acionar nossos repertórios, ver de novo, de perto, de longe, aos pedaços, no todo... ver e lembrar de outras coisas que já vimos antes e que estão guardadas na nossa memória; comparar, sentir a diferença... O que esta imagem (sonora, visual, corporal...) me faz sentir? Em que ela me faz pensar? O que ela me lembra? Quanto mais experiências estéticas, mais imagens, sons, movimentos, palavras, sensações terei em meu acervo e, portanto, mais poderei significar outras experiências posteriores – e assim o círculo se amplia a cada dia (LEITE, 2008, p. 63-64).

O grupo de pássaros também quer escutar a opinião dos professores e, nesse sentido, pergunta a eles sobre possibilidades de interlocução da arte com os diferentes componentes curriculares pertencentes às distintas Áreas do Conhecimento. Os pássaros escutam atentamente as respostas que perpassam os corações dos professores.

- *“Já trabalhamos com essa proposta em todas as áreas do conhecimento. Já experimentamos a interlocução entre áreas como linguagens, ciências humanas, ciências naturais. Nestas áreas das linguagens trabalhamos temas literários de forma interdisciplinar. São apresentados em bancas avaliadas pelos professores das diferentes áreas do conhecimento”* (P2).

- *“Vejo várias possibilidades de interlocução porque é possível proporcionar a produção textual abordando aspectos ou acontecimentos que marcam a vida de cada um, para que falem de sentimentos, emoções, dores, angústias, tristezas... Através de desenhos criativos sobre aspectos trabalhados, textos, crônicas, histórias. Em cada disciplina é possível trabalhar arte”* (P4).

- *“Eu vejo, sim, possibilidades de interlocução da arte com os diferentes componentes curriculares. Entendo que qualquer Área do Conhecimento sem a arte ficaria ‘mais fria’, mais distante das pessoas. A arte contribui para sensibilizar, representar, ... e facilitar a compreensão de qualquer assunto das áreas do conhecimento”* (P5).

- *“Penso que sim, pois muitas vezes apenas uma figura, ou desenho, ou até um gesto faz com que tenham uma maior interpretação em qualquer trabalho ou mesmo em qualquer área do conhecimento”* (P7).

A poupa/menina explica ao grupo de pássaros que, quando os alunos mencionam que a arte “explica algo que é distante do cotidiano”, “que é a base verdadeira da realidade estudada”, que ela “marca/memoriza”, ajuda na “compreensão do pensar” e “nos colocamos nos conteúdos”, estão se referindo à arte como instauradora de sentidos. Isso acontece também com os professores na medida em que mencionam que ela possibilita a interlocução entre as diferentes Áreas do Conhecimento. Contudo, alunos e professores sempre estarão em busca dos sentidos, pois esses nunca serão desvendados por inteiro. “É o esforço de desvelamento dos sentidos ocultos sob as aparências do manifesto” (FLICKINGER, 2010, p. XIV). Ao levarmos em conta a obra de arte, somos solicitados a nos posicionar diante dela. E, nesse posicionamento, ocorre a entrega - a experiência, o encontro de horizontes de sentidos.

A obra de arte é um convite insistente a que nos deixemos sugar para dentro do espaço de um mundo novo, alheio. É o choque entre o nosso mundo de vida e a promessa desse novo mundo possível, o que nos leva à experiência de uma profunda irritação. Irritação que nos impele a um posicionamento também novo, a um modo de abrir-nos, procurando lugar dentro do novo espaço. Isso se dá por meio da descoberta e do desmascaramento de nossos próprios hábitos, interesses e paixões pessoais, orientadores da postura anterior (FLICKINGER, 2010, p. 61).

- Interessante - menciona um red rumped em tons esverdeados. Essa questão da arte como possibilidade de compreensão do mundo também nos foi apontada quando sobrevoamos o Vale da Saudade e o Vale da Procura. Podemos afirmar, então, que a experiência artística, ou seja, o entrar em contato com a arte nos privilegia uma manifestação de sentidos, livre das amarras da reflexão lógica. Isso porque “a experiência artística representa a base ontológica que ao mesmo tempo subjaz e provoca a reflexão. Pelo impulso inquietador que irradia da arte somos levados ao tecido ontológico anterior a toda reflexão” (FLICKINGER, 2010, p. XIV).

- Isso mesmo. Além disso, devemos considerar que

A autenticidade provocadora da obra de arte que exige de nós uma atitude não se limita às fronteiras do artístico, mas atinge-nos sempre que nos encontramos com outro diferente, não enquadrado nas regras da lógica racional. A inusitada experiência do encontro com o outro em sua identidade e autenticidade exige de nós honesta disposição de respeitá-lo e levá-lo a sério. Isso se dá no diálogo aberto e livre das amarras da racionalidade instrumental que estreitam nossa capacidade de compreensão. Além da pergunta sinceramente interessada na compreensão do outro, é preciso aprender a ouvir suas respostas sem logo enquadrá-las e julgá-las segundo nossos critérios de verdade (FLICKINGER, 2010, p. XVI).

- Na verdade, então, – reage um sabiá -, “a arte desafia-nos pela sua simples presença” (FLICKINGER, 2010, p. 60). Ao nos provocar,

sua simples presença irrita-nos, como se dirigida a nós por motivos obscuros. Porque a linguagem artística não reapresenta um conteúdo já sabido; ao contrário, ela provoca nossas perguntas, cujas respostas só se encontram ao longo de um processo aventureiro, ao qual nos temos de entregar. E temos de fazê-lo, porque, de outro modo, a obra de arte se nos mostraria apenas como um objeto qualquer (FLICKINGER, 2010, p. 60).

- Vejo que estão começando a compreender o que se passa – responde a poupa/menina. Também devemos deixar claro, nesse sentido, que “o não dito aponta para um espaço de sentido que a interpretação do dito só pode alcançar quando aceita sua provocação” (FLICKINGER, 2010, p. 58).

- Mas como aceitar a provocação que a arte nos impõe? Como conversar com ela a ponto de compreendermos seus sentidos ou, melhor ainda, de modo que, a partir dela, instauremos sentidos?

- Lembrem-se, quando passamos pelo Vale da Procura, falamos sobre a questão da leitura da obra de arte. Sim, é a partir da leitura que instauramos sentidos. Ao fazê-lo, não procuramos simplesmente decifrar ou desocultar os sentidos que a obra emana, mas sim, potencializá-los a partir dela. É exatamente esse potencial que nos possibilita lê-la mais de uma vez e, a cada leitura, potencializar sentidos outros em nós (ROHDEN, 2008). Portanto, ler uma obra de arte significa “constituir sentido latente em cujo processo o leitor se encontra sempre auto-implicado” (ROHDEN, 2008, p. 226).

É no encontro com a obra de arte que o leitor/*expect-actor* irá promover uma fusão de horizontes. Mas, para que isso aconteça, é necessário que tenha a paciência de ouvir os sentidos projetados pela obra, que saiba percebê-los e tecê-los ao longo de sua leitura. Devemos nos entregar ao movimento do jogo com que a obra de arte nos enreda, envolve, à medida que nos questiona e nos leva a uma interpretação (ROHDEN, 2008).

Enfim, devemos ter ciência de que, por mais que nos apropriemos de uma obra de arte, no final, o *expect-actor* e a obra tornam-se uma só coisa. O mundo, que é uma obra de arte, é devorado pelos leitores/*expect-actores*, que nada mais são do que uma letra do mundo; “assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos os que lemos, e lendo o que somos mergulhamos e nos nutrimos nas profundezas da alma humana”

(ROHDEN, 2008, p. 234). No caso dos alunos, a arte auxilia na compreensão das diferentes temáticas trabalhadas pelas Áreas do Conhecimento porque:

É comum, no campo da arte, que as pessoas, ao vivenciarem alguma experiência que lhes toca, sintam-se impelidas a agir. Ações simples ou transformadoras que nem sempre guardam uma relação direta com o momento vivenciado. Um filme impressionante, uma música há muito tempo esquecida, uma obra arrebatadora, um livro instigante, podem disparar pensamentos e emoções que resultam em ações concretas, já antes planejadas, mas nem sempre postas em prática: depois de ouvir aquela música, ela escreve uma carta para um amigo que está longe; depois de ver aquela obra, ele decide reler um livro; depois de ver certo filme, ele compra uma passagem para viajar. Embora seja mais fácil identificar as reações e efeitos imediatos que provêm do encontro com um objeto de arte, podem derivar disso reflexões e modos de pensar que gerem, em outro tempo, em outro contexto, atitudes e ações (LUERSEN, 2012, p. 48).

O exercício de percepção e imaginação perante uma obra de arte leva a um constante aprendizado. “A arte motiva a despir-se continuamente dos modos já instituídos de ver e sentir. Do olhar solitário à fruição coletiva, do silêncio à necessidade do diálogo, do distanciamento à imersão, o encontro com a obra de arte oferece ao público múltiplas possibilidades de experiência” (LUERSEN, 2012, p. 16).

Mas venham, vamos descansar um pouco. Amanhã partiremos rumo ao Vale do Conhecimento. Fiquemos em silêncio, escutando o pulsar rítmico dos corações. Talvez tenham algo a mais para nos falar. Às vezes é necessário o silêncio para escutar o que somente o coração é capaz de dizer.

13.5 No Vale do Conhecimento, a arte potencializa sentidos

Madrugada. A poupa/menina começa a organizar o bando. É hora de partir. Não pode correr o risco de se perderem no Vale do Amor. Ao alçarem voo, o grupo constata o palimpsesto da sucessão dos dias. Raspagem da noite, alvorecer da manhã. De toda a jornada, este será o itinerário mais longo a ser percorrido. O substituir de dias e noites, a somar distâncias, se repetirá muitas vezes. “E cada dia é prenhe de novidades e de surpresas” (SOUZA, 2008, p. 45).

O bando está alerta a todas as mensagens e códigos da paisagem. Segue, sem descanso ou parada. Segue em busca do Vale do Conhecimento. Fim da jornada? Ao longe, o avistam.

É atraente, envolvente, chamariz de curiosidade. Os pássaros reúnem as últimas forças de seus corpos. Estão cansados, mas seguem rumo às nuances das rosáceas temporais. Explosão de cores. Quantas cores tem o conhecimento em ciclos de eclipses lunares e solares? Dança de luzes austrais, espetáculo único e inigualável. Impacto das partículas do vento solar com a alta atmosfera terrestre; canalização de campos magnéticos, auroras boreais e meridionais. Os pássaros constatarem que seus olhos são pequenos demais para verem uma coisa tão grande (MÃE, 2016). Pedem a ajuda dos demais companheiros a fim de decifram o que está diante de si. Conhecer é decifrar-se aos poucos.

Já sobre o Vale do Conhecimento, o vento é outro. Desponta em todos os lugares. Ramifica-se, multiplica-se e torna-se o próprio mundo. Nesse, os sentidos são outros. É um sentir em amplitude. Sentidos que ultrapassam o corpo e se emaranham com o que está presente e ausente. Basta olhar para compreender, mas há que ser um olhar que transpasse o visível do invisível. Os sentidos se aguçam, pois “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 1995, p. 3). O vento solicita que os pássaros reparem atentamente e vejam que o ensino é isso: uma sementeira (SERRES, s/d). Areias movediças, areais desérticos, várzeas a perder de vista, campinas, pântanos. Todas terras férteis à espera da semente. No Vale do Conhecimento, semeia-se a arte e potencializam-se sentidos nos processos de ensino. Os pássaros, de antemão, constatarem:

Perceber a arte como uma possibilidade, um estado de espírito, um modo de portar-se diante da vida, de criar encontros com o outro, com todo o entorno e, naturalmente, com as camadas interiores. Expandir o campo das percepções e das afecções e daí extrair seus devires. Devorar a vida e os acontecimentos com os olhos da arte é promover um posicionamento distinto e renovado, não necessariamente melhor, nem mais certo, nem mais nobre, apenas um outro olhar, que desloca a posição contemplativa para incidir sobre as coisas que antes não eram percebidas e que passam a ser consideradas importantes (FERRONY, 2009, p. 7).

Os pássaros, ao sobrevoarem o Vale do Conhecimento, compreendem que ele é habitado por professores e alunos. Não que não estivessem presentes nos demais vales - é que neste eles se fazem mais visíveis, mais presentes. As vozes tornam-se mais nítidas e é possível verificar quem é quem no jogo de respostas. A poupa/menina resolve primeiramente questionar os alunos:

- O que sentem quando estão em contato com uma obra de arte e o que ela potencializa em vocês?

Ruídos. Algararra. Vozes. Uma polifonia, uma tagarelice a virar tsunami. Todos querendo falar ao mesmo tempo. Os pássaros, que se achavam barulhentos com seus cantos estridentes e melódicos, acabam se assustando com tamanha euforia. É necessário pedir calma, silêncio, para que cada um possa falar e ser ouvido. Mas a ansiedade fala mais alto; todos querem dar sua opinião, se fazer ouvir. E, em meio às falas, os pássaros vão descobrindo que, na visão dos alunos, arte desperta sentimentos variados como o amor, a alegria, a tristeza, o desejo, a paz, a esperança, o carinho, a amizade, a felicidade, o espanto, a indignação, o medo, a calma. Sensações múltiplas a percorrerem o corpo, fazendo-o sentir o que até então não sentia. Pouco a pouco, os alunos vão se acalmando e é possível ouvir com maior nitidez o que falam:

- A arte me deixa *“com alegria, desperta emoções, deixa os sentimentos falarem mais alto, me torna alguém mais compreensivo”* (2º Ano – A8).

- Eu já sinto *“um alívio, um orgulho por ter descoberto a arte, porque sem ela não teríamos a beleza que temos hoje”* (1º Ano – A12).

- Na minha opinião, qualquer tipo de obra *“nos traz alguma emoção, algum sentimento diferente. A gente se coloca no lugar daquele personagem e passa a sentir como se fizesse parte da história”* (1º Ano – A9).

- *“Eu sinto uma energia boa, onde meu humor muda completamente, minha mente se abre para outras ideias, consigo liberar todos os pensamentos ruins e ficar mais leve e mais saudável em relação à mente”* (3º Ano – A2).

A partir de tais pronunciamentos, o bando de pássaros compreende que a arte tem o potencial de criar “blocos de sensações, um ser de sensações” (MACEDO, 2014, p. 386). A arte afeta a todos. Para além disso, ela “cria perceptos e afectos, que existem independentes de seu criador, o artista, e que, mesmo enquanto objeto efêmero, permanece no tempo” (MACEDO, 2014, p. 386). A obra de arte *“gera sensações e emoções que atravessam a intensidade das suas entrelinhas”* (3º Ano – A12). Outro aspecto que constata é que os alunos associam seu contato com a arte com a possibilidade de um pensar.

- *“Quando ouço uma música ela me faz pensar. Quando leio uma poesia ou um texto me faz pensar, mas também me faz compreender o que está escrito”* (1º Ano – A8).

- *“Dependendo do tipo da obra e/ou época me faz refletir sobre o passado e como pessoas têm tanto talento para fazer certas obras de arte”* (1º Ano – A18).

- *“Dependendo da obra de arte, sinto diversos sentimentos e até questionamentos, bons e ruins. Muitas vezes me faz refletir e até querer buscar algo a mais para a minha vida”* (3º Ano – A14).

- *“O que eu sinto depende da obra de arte e do momento. Mas quase sempre nos leva a pensar, questionar o que passou pela cabeça da pessoa que fez [a obra], ou o que pode influenciar para a gente”* (1º Ano – A5).

- *“Quando eu entro em contato com a arte eu me sinto mais feliz, alegre, pois ela nos faz rir e pensar o que significa cada ponto, cada traço que foi usado na obra”* (2º Ano – A3).

- *“Em uma música que traz um significado condizente com minha realidade me faz repensar meus atos e meus sentimentos, por exemplo”* (2º Ano – A5).

- *“Ao entrar em contato com uma obra de arte eu sinto alegria, felicidade, curiosidade e ela me potencializa refletir sobre o que está sendo retratado”* (3º Ano – A3).

- *“Às vezes não entendo o que o autor da obra quis dizer realmente. Às vezes tenho uma percepção totalmente diferente dos demais, me pergunto o que ele queria dizer com aquela obra. Às vezes levo para a vida algo que absorvi e entendi o que era importante para mim”* (3º Ano – A17).

A poupa/menina explica ao bando que a arte nos questiona, nos indaga, nos afronta em nosso pensar. Faz com que saíamos de nossa zona de conforto e nos desassossegamos perante o desconhecido, o diferente, pois a arte “cria outros mundos possíveis, devires, que compõem, recompõem e decompõem a realidade, pois são estes mesmos mundos a própria realidade, na medida em que a realidade e a verdade são meras ficções e o mundo uma fábula” (MACEDO, 2014, p. 387). Além disso, é preciso levar em conta que a experiência da arte

é uma experiência de conhecimento, porém, num sentido bem específico de *anamnesis*. Conduz-nos a conhecer de novo o mundo em que vivíamos como se realmente fosse nossa primeira experiência dele; mas só que agora, distanciados do caráter funcional e prático da vida cotidiana, o vemos tal como ele é. Desse modo, Gadamer atribui à experiência da arte a possibilidade de revelar-se a verdadeira realidade (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 95).

Mas como revelar essa realidade? Para chegar a esses mundos e criar um pensar a partir da arte, é necessário decodificar os códigos e símbolos que ela nos apresenta. É necessário lê-la (GADAMER, 1985) a fim de compreendermos o que tem ou tenta nos dizer. “E o grande desafio que essa experiência nos impõe, enquanto experiência de linguagem, é, pois, como compreender o que esta diz a si e aos outros; como compreender seu sentido a partir do confronto dela conosco mesmos” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 140). Uma obra de arte é um fenômeno linguístico passível de uma leitura, pois, do ponto de vista de uma experiência hermenêutica, não só é declaração como interpretação. Portanto, uma obra de arte há de ser lida sem legendas, sem arquétipos predeterminados, pressupostos de uma imposição.

Perante uma obra de arte, devemos confrontar a tradição com uma atitude atônita, deixando-nos levar por aquilo que a obra tem a dizer. Devemos dialogar com ela, conhecer seus pormenores, como se estivéssemos diante de um estranho ou diante de nós mesmos. Dar liberdade aos olhos que principiam o ver. Declanchar e romper as trancas de um olhar que estava fechado ao ver, e permitir que vá além da visibilidade imposta, ultrapassando os limites da própria invisibilidade. Ver uma realidade até então reconhecível, mas que, pouco a pouco, torna-se estranha perante o olhar que já não é mais o mesmo, pois são outros os olhos que a recebem - são olhos que se desconhecem. Do encontro com a obra de arte, o nascimento de afetos que “encarnam a realidade, tornando-a viva e pulsante. [Demonstrando que] a realidade é produzida de afetamentos” (FARINA, 1999, p. 51). Em sua configuração representativa,

o que nos mobiliza diante da arte e aí nos permite uma demora (*verweilen*) é, nesse sentido, nossa predisposição de nela reconhecermos algo. Contemplá-la significaria, desse modo, a permanência num reconhecimento. Reconhecimento não no sentido limitado de conhecer mais uma vez o que, outrora, já fora conhecido- reconhecer o conhecido -, mas tornando-o, em sua essência, como uma espécie de ‘iluminação’, por meio do qual se identifica algo. Assim, o que a relação mimética implica não é somente que o representado esteja aí presente, mas, precisamente, que o conhecido seja trazido à representação – a sua vinda no aí (ins Da) -, manifestando-se em sua plenitude de sentido. Por isso não se trata de uma simples repetição de caráter demonstrativo, mas de conhecimento, extração (*Hervorholung*), pôr em relevo aquilo que advém do próprio *expect-actor* (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 96).

- Sim, a arte nos proporciona um pensar - menciona a poupa/menina. Mais do que isso, a arte:

Estimula a pensar o que não nos foi permitido pensar, o que é impossível de conceber. De dizer o que não nos foi dado como possível de ser dito e de pensar em lógicas que escapem à indução. A melhor resposta é sempre aquela que surpreende. Aquela que encontra linhas de fuga que perfuram o enunciado e o transformam.

Não se trata de buscar aquela resposta que descobre a verdade por trás da questão, mas aquela que inventa uma verdade, que fabula. Refiro-me a uma resposta que não quer deixar de vibrar e resposta que a sopra para uma direção inesperada (SILVEIRA, 2012, p. 69).

A arte como potencializadora, como bem dito, *“me potencializa refletir sobre o que está sendo retratado”* (3º Ano – A3). A poupa/menina solicita que os alunos expressem sua opinião em relação à arte como potencializadora de sentidos. Os alunos pensam e, depois disso, expressam suas opiniões.

- *“Para mim a arte me encoraja quando não [tenho] esperanças e me traz um sentimento de alívio”* (2º Ano – A16).

- *“Quando entro em contato com alguma obra de arte sinto algo inspirador, ela rouba toda a minha atenção, transmitindo toda a vez um grande conhecimento”* (2º Ano – A14).

- *“Eu sinto algo bem diferente do normal, é algo que faz com que eu tenha uma imaginação profunda, que faz com que me incentive a fazer algo que vá além dessa obra artística”* (2º Ano – A1).

- *“Eu sinto um pouco de inspiração pois a arte quando bem feita chega a dar energia e motivação para continuar o que estou fazendo e seguir meus sonhos mais determinado”* (2º Ano – A 6).

- *“A arte me potencializa a habilidade de criação e construção, além da imaginação e poder de realização”* (3º Ano – A10).

A partir dos dizeres dos alunos, a poupa/menina e os pássaros dão-se conta de que a arte desperta uma fome por sentidos. Provoca encontros que nutrem, alimentam o ser de sensações diferentes daquelas que perpassavam o corpo. O próprio corpo torna-se outro. Ao se deixarem afetar, os alunos demonstram que fazem da arte uma potência propulsora de sonhos, de coragem, de motivação, de conhecimento, de criação. Que, a partir da estesia potencializada pelas mais variadas obras de arte, são capazes de compor um cotidiano diferente daquele com que estão acostumados ou são impelidos a (con)viver. Passam a sentir algo de diferente no que tange à própria existência: *“A arte sempre nos impulsiona a sermos melhor, a acreditarmos que somos capazes de tudo que queremos, e que até um dia difícil fica melhor com uma música e uma boa leitura”* (2º Ano – A17).

No encontro com a arte, há um revolvimento multiforme de sensações e sentidos. Há um mistério que ultrapassa o sentir de cada um. Trata-se de uma experiência única. Nem obra nem *expect-actor* são mais os mesmos, por isso, cada encontro é único e passageiro. No encontro, a potencialização de sentidos, “a partir do encontro dos afetos contidos na obra” (FARINA, 1999, p. 47). No processo dialógico e fusional de horizontes, algumas obras de arte

Requisitam muito mais que o sentido da visão do *expect-actor*. Inclusive, que ele abandone a velha atitude passiva de receptor universal, e atue na obra por todos os meios disponíveis. A obra só faz sentido no corpo do *expect-actor*, tocando e sendo tocada por ele. Propõe como que uma nova conjugação, uma inter-relação entre artista, obra e interlocutor. O corpo expectativo é atingido, requisitado a manifestar pelo tensionamento de sua cintilância, pela alteração de seus sentidos (FARINA, 1999, p. 48).

A poupa/menina solicita que os pássaros olhem ao seu redor. Vejam o quanto há para conhecer. E salienta que, por conta dos contatos aos quais estamos expostos, diante de uma obra de arte “podemos ter o olho mais flácido que o ouvido, o paladar mais animado do que a pele, um nariz curioso ao mesmo tempo que um ouvido surdo” (FARINA, 1999, p. 49).

- Perante a obra, temos de ter cuidado para não nos enlanguidecermos em uma flacidez rotinizada de nosso corpo. Não podemos permitir que o corpo amorteça os sentimentos em nós provocados. Por vezes nosso corpo irá querer domesticar tais sentimentos, de forma a adestrá-los, anestesiá-los. Não podemos permitir que isso aconteça, pois, caso contrário, tais sensações ou sentidos irão padecer, intoxicar de forma errônea nosso ser ou, até mesmo, esvaziá-lo por completo.

- Quer dizer que diante de uma obra de arte devemos estar preparados, receptivos, a fim de aceitarmos seus questionamentos, seu diálogo? Devemos nos deixar levar pelo movimento jogatino do sentir; estar atentos, alertas a tudo o que se passa? – Questiona uma cacatua matreira.

- Isso mesmo. De forma famélica, devemos querer sempre mais, devemos sentir com todos os poros do corpo. Isso porque os olhos não são a única forma de ver, assim como os ouvidos de escutar, a língua de degustar, as mãos de tocar. Devemos sentir de corpo inteiro. O corpo inteiro olha, escuta, degusta, toca, vive as mais variadas sensações e potencializações de sentidos que a obra nos proporciona. Entrar em contato com a obra é ser “assolado por chispas de sensações que, simplesmente, invadem e tornam-se nossa intimidade. E é nessa

intensificação que os afetamentos vão se tornando obra: quando nela comungar a intimidade de alguém que inventa e de alguém que lê” (FARINA, 1999, p. 51).

Nesse momento, a poupa/menina percebe que os professores se aproximam do grupo de alunos. Também querem participar da conversa e dar sua contribuição. Calmamente, juntam-se à roda de conversa, pois,

Ao falar, temos a liberdade de buscar, em voz alta, palavras mais adequadas ou atraentes; podemos recheiar os pensamentos com parêntesis imaginários que esclarecem ou exemplificam nossas ideias, além de podermos re-dizer coisas e contar com a contribuição gestual, sonora, corporal e visual. Mais que isso, os olhares que nos olham e as expressões que percebemos, ajudam a reforçar alguns pontos estimulando determinadas ênfases e dando vida àquilo que falamos (TOURINHO, 2013, p. 11).

Por meio do diálogo, novos horizontes irão fundir-se a fim de fomentar conhecimento. A poupa/menina aproveita a oportunidade para questionar também os professores:

- Como vocês percebem que a arte pode auxiliar na construção de sentidos quando o seu aluno entra em contato com ela?

Alguns começam, de forma tímida, a responder:

- *“Tornando o aluno mais sensível, observador, crítico, humano”* (P1).

- *“A arte ajuda para expressar os sentimentos, o afeto, experiências e observações de mundo e com isso constrói, cria, recria, inventa, tornando-se uma pessoa ativa e crítica. Amplia o saber, envolve escolhas e ajuda na liberdade de expressão”* (P3).

- *“A arte pode expressar nossa vida. Dessa forma, pode auxiliar na construção dos sentidos através das percepções que temos, das sensações sentidas com o ambiente”* (P6).

- *“Penso que para algo fazer sentido na tua vida, você precisa tocar o coração, os sentimentos, a alma, as emoções. E muitas vezes conseguimos através das diferentes formas de se usar a arte, tocar e fazer nosso aluno refletir sobre a sua forma de ser e agir”* (P9).

- O que chama a atenção, neste primeiro momento – comenta a poupa/menina – é que as falas trazem a arte como uma possibilidade de tornar o aluno um ser mais crítico, capaz de compreender o que passa no seu entorno e capaz de transformar a realidade em que vive. As percepções provenientes a partir do contato com uma obra de arte ou com as artes em si desenvolvem a consciência, ou seja, “a percepção abre-me o mundo como o cirurgião abre um

corpo, percebendo, pela janela que fez, órgãos em pleno funcionamento, vistos na sua atividade, visto de lado. É assim que o sensível me inicia no mundo, como a linguagem me inicia no outro: por lenta justaposição” (MERLEAU-PONTY, 2005, p. 202). Além disso, a arte é importante, por

[...] nos instalar em um mundo do qual não temos a chave, nos [ensinar] a ver e nos [propiciar] enfim o pensamento como nenhuma obra analítica o pode fazer, pois que a análise só revela no objeto o que nele já está [...] Nada veríamos se não tivéssemos, em nossos olhos, um meio de surpreender, interrogar e formar configurações de espaço e cor em número indefinido (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 360-361).

- Ouçamos um pouco mais o grupo de professores – comenta a poupa/menina ao bando de pássaros.

E, como se nunca tivessem sido interrompidos, os professores continuam a falar sobre como veem a relação da arte com a construção de sentidos.

- *“Acredito que a arte pode auxiliar o ser humano a compreender diferentes culturas, povos, grupos sociais, contribuindo também para o diálogo entre esses. A arte, inclusive, pode contribuir para o respeito à diversidade cultural. Aqui, penso nos anúncios publicitários, cujas campanhas visam a esse propósito. Além disso, eventos culturais integram também diferentes grupos sociais ... Enfim, através da pintura, do desenho, da música, da dança... as pessoas buscam a sua identificação, procuram se expressar, ressignificar suas vidas...”* (P5).

- *“A arte auxilia na formação de sentidos quando valoriza cultura e expressão de todos em suas diversas formas”* (P8).

Os pássaros percebem que os dois últimos depoimentos estão em consonância com aquilo que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018) possui em seu texto ao referir que as artes propiciam a troca cultural e, além disso, possibilitam que o aluno compreenda não só a sua cultura como a de outros lugares e povos.

A arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é expressão de sentimentos, da energia interna, da efusão, que se expressa, que se manifesta, que se simboliza, é fruição. Ao mesmo tempo, é conhecimento elaborado historicamente, que traz consigo uma visão de mundo, um olhar crítico e sensível, implicado de contexto histórico, cultural, político, social e econômico de cada época (UJIIIE, 2013, p. 11).

Não somente a representação de um mundo cultural, a arte também é uma confluência temporal entre passado e presente. A vida, em si, é uma simultaneidade constata da passagem do tempo. Nesse sentido, diante dos mais diversos fenômenos artísticos presentes nas diferentes culturas e tradições,

A hermenêutica nos propõe a tarefa de refletir sobre a obra de arte em sua relação de pertencimento a seu mundo, porém não como simples objeto da consciência histórica, no sentido de identificá-la e elucidar seu sentido originário e tradicional. É fato inquestionável que a arte não se restringe apenas à coisa do passado, como também é evidente ser o propósito de uma hermenêutica histórica mostrar em que sentido a arte consegue ultrapassar a distância dos tempos, mantendo-se como declaração e presença de seu próprio sentido. Por isso, submeter a arte a uma experiência hermenêutica, vislumbrando sua compreensão, implica também submeter a essa tarefa o desenvolvimento de uma mediação histórica (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 122).

No momento em que interpelamos a obra de arte dentro de um contexto histórico e cultural, devemos lembrar que nós mesmos pertencemos a uma cultura e história. “Interpelarmos como se fosse nós mesmos significa, nesse sentido, remeter-nos ao confronto com a simultaneidade de presente e passado, horizonte de nosso próprio reconhecimento” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 122). Além disso, “a experiência da arte, vale lembrar, é necessariamente uma experiência histórica, cujo horizonte de mediação entre o passado e o presente determina essencialmente seu desvelamento como experiência de sentido e verdade” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 127).

A poupa/menina, a fim de dar continuidade à conversa, novamente questiona o grupo de professores:

- Na opinião de vocês, a arte pode ser um caminho para potencializar sentidos nos processos de ensino?

Os professores ficam a pensar. Olham e entreolham-se. Após um momento de reflexão, começam a falar:

- “*Sim. Podemos ter sucesso potencializando os alunos a se expressarem através das artes, dando oportunidade deles descobrirem-se. Fazendo com que acreditem em seu potencial*” (P1).

- “*Reafirmo que o caminho da vida ou o caminho da escola só pode potencializar o que o ser humano tem de melhor quando fizer da arte uma prática permanente do seu fazer*

pedagógico, seja para dar leveza à vida ou seja para tornar a práxis pedagógica atraente na produção do conhecimento” (P2).

- “A arte potencializa a criatividade, revela a sensibilidade da pessoa e como ela observa o mundo dentro do contexto social” (P3).

- “A arte pode potencializar sentidos no ensino, sim. Se, mesmo trabalhando o conteúdo programático, repensarmos outras formas [para] abordar determinados assuntos, permitindo falar dos sentimentos e emoções vividas, valorizando os mesmos, deixando com que os alunos ‘se virem do avesso’, se expressem, se valorizem e se aceitem como são, que vejam, sintam e experienciem outros valores além daqueles que são impostos pela sociedade consumista. Quando valorizamos o outro naquilo que ele é, não no que tem e mostramos aos alunos o quanto cada um é importante dentro do contexto em que está inserido e de que podemos valorizar o outro, sem necessidade de modificá-lo” (P4).

- “Eu acho que sim, pois se a Arte desperta para o conhecimento é com certeza um caminho que potencializa, abrindo horizontes. [Os alunos] descobrem rumos diferentes a seguir” (P7).

O que os pássaros constataam é que o grupo de professores visualiza na arte a potencialização de sentidos. Mais do que isso, acredita que é por meio dela que o aluno irá conseguir compreender o que se passa em seu entorno e se tornar crítico e capaz de modificar a sua realidade. “A arte é precisamente a configuração daquilo que resulta desse sentido de transformação plena da realidade” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 92). A arte é “*um caminho especial para potencializar sentidos no ensino, justamente por ela sensibilizar, envolver o ser humano*” (P5). E, no momento em que alguém se sente envolvido, ou está sensibilizado por algo, “*surge a abertura para o conhecer, ou seja, [para] querer aprender e buscar conhecimento sobre o que lhe foi sensibilizado*” (P5).

Partindo desses pressupostos, temos de ter ciência de que a arte possibilita um novo olhar, um ouvir mais crítico, um interpretar da realidade além de meras aparências e um transformar dessa realidade. Pela arte, o ser humano se torna consciente da sua “existência individual e ensina a desaprender os princípios das obviedades atribuídas aos objetos e às coisas” (KOBIELSKI, 2010, p. 6). Ainda nesse sentido, podemos salientar que:

O fortalecimento das atividades artísticas também amplia e fortifica a comunicabilidade, incentivando a sociabilidade e o processo de cidadania, bem como, produz nos alunos, um forte senso de reflexão e problematização através da troca de informações. A interação dos alunos através das linguagens artísticas – teatro, música, artes visuais e dança – permite a integração de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, interagindo efetivamente com o conhecimento e com os outros, com o intuito de desencadear situações de aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento. Outro ponto importante é a valorização das experiências de vida de cada sujeito considerando seu contexto sócio-cultural e sua singularidade (KOBIELSKI, 2010, p. 9).

No Vale do Conhecimento, a poupa/menina e os pássaros que a acompanham deram-se conta da importância do conhecer e que “a arte é conhecimento, e por ela ser conhecimento, deve ser compreendida como acolhedora dos diferentes no modo de pensar, de ser, de agir, de desejos, sonhos, fazeres, descobertas, e até formas de prazeres na execução de tarefas escolares” (KOBIELSKI, 2010, p. 9). Entenderam que, por meio da arte, consegue-se ensinar de “*forma lúdica, fugindo da tradicional forma de ensinar e explicar*” (P9) e “*sim, ela traz a essência da pessoa e assim significado [a quem] possa vivenciar, dando sentido ao contexto da escola*” (P8). Destarte, compreenderam que “é somente no sentido de atividade lúdica e movimento de representação que a obra de arte atinge a plenitude de seu ser” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 98).

Os pássaros, liderados pela poupa/menina, passaram pelos diferentes vales em busca do pássaro encantado. Nessa busca, paisagens foram percorridas, demonstrando suas peculiaridades aos olhos de quem as percorria. Que graça teriam os trajetos se soubéssemos o que neles encontraríamos? Ou que graça teriam os caminhos se soubéssemos de sua existência? “Um mapa de viagem se faz das experiências de afeto do viajante numa lógica própria, íntima e vital” (FARINA, 1999, p. 132).

Foi necessário desprendimento de energia, do que até então conheciam, para gestarem um novo conhecer. Violentaram o corpo a fim de irem em busca do novo. Em cada vale entraram, de diferentes formas, em contato com alunos e professores e a todos escutaram com a máxima atenção. Em cada vale, uma descoberta em relação à arte. Em cada vale, o vento os acompanhou em diferentes formas: brisa, furacão, alísio, periódico, de monções, ciclônico, tufão, passageiro e variante. Permitiu que flanassem, voassem, fossem cada vez mais longe, em busca de seus destinos. O vento foi força presente que se fez presença a ensinar.

Os *expect-actores*, em silêncio, acompanham a jornada do bando em busca do pássaro encantado.

- Escutem – sussurra a poupa/menina.

Há silêncio no derredor, em toda parte; e há, sim, um silêncio maior. Que se distende a partir deste. Escute o próprio viver. Há um sentir em transcendência vívida, primária, e que permanece aquém e além de qualquer possibilidade de ser subsumida pela palavra. A condição misteriosa do humano é conhecimento que não necessita de razões, mesmo que as razões e conceitos e todas as lógicas possíveis possam adquirir a potência de adentrar e, com isso, expandir o silêncio em direção ao inesperadamente belo. Pois toda indagação ou resposta sobre o viver deve ser vivencialmente bela e intensa para ter sentido. A potência da palavra está, pois, em remeter para além de si mesma. A significação primeira que se produz diante do aqui e agora é perpassada por uma experiência silenciosamente humana. Pois há algo a escutar, mas que é de todo indizível.

Há silêncio a dizer. E um silêncio último, de todo indizível, a escutar (SARDI, texto digital, acesso em 14/04/2020).

O silêncio faz-se também condição de produção de sentidos. É no silêncio que compreendemos o sentido da palavra, do que se está a dizer ou se pretende dizer. Assim como é na perda da visão que compreendemos a importância do ver e das coisas a mostrar. O silêncio que impera, ao mesmo tempo apazigua e atordoa. Os *expect-actores* entram no silêncio e vão com ele em busca do pássaro encantado. Onde se esconde? Quem é? Na troca de cenários, percebem que:

Todas essas ousadas aves que voam para espaços distantes, sempre mais distantes — virá certamente um momento em que não poderão ir mais longe e vão pousar sobre um mastro ou sobre um árido recife — bem felizes ainda por encontrarem esse miserável refúgio! Mas quem teria o direito de concluir disso que diante delas não se abre uma imensa via livre e sem fim e que voaram para tão longe quanto é possível voar? Entretanto, todos os nossos grandes iniciadores e todos os nossos precursores acabaram por parar e o gesto da fadiga que para não é das atitudes mais nobres e mais graciosas: isso vai acontecer tanto para mim como para ti! Mas que me importa e que te importa! Outras aves voarão mais longe! Este pensamento, essa fé que nos anima, toma seu impulso, rivaliza com elas, voa sempre mais longe, mais alto, se lança diretamente para o ar, acima de nossa cabeça e da impotência de nossa cabeça e do alto do céu vê na imensidão do espaço, vê agrupamentos de aves bem mais poderosas que nós e que se lançaram na direção para a qual nos lançamos, onde tudo ainda é só mar, mar, e sempre mar! — Para onde então queremos ir? Queremos ultrapassar o mar? Para onde nos arrasta essa poderosa paixão que para nós conta mais que qualquer outra paixão? Por que esse voo perdido nessa direção, para o ponto onde até agora todos os sóis declinaram e se extinguiram? Dir-se-á talvez um dia que nós também, dirigindo-nos sempre para o oeste, esperávamos atingir uma Índia desconhecida — mas que era nosso destino encalhar diante do infinito? Ou então, meus irmãos, Ou então? (NIETZSCHE, 2004, p. 346).

Poucos foram os pássaros que, junto com a poupa/menina, atravessaram todos os vales. Muitos foram os que se perderam por um ou por outro motivo - saudade, eterna busca, amor em demasia ou até um não saber o que fazer com o conhecer. Os pássaros audazes ainda

não chegaram a seu destino. É necessário continuar em busca do pássaro encantado. É preciso atravessar a montanha de Kaf. Os pássaros que compõem o grupo final estão cansados, castigados, consumidos, “tentando muito não tentar e quase incapazes de voar” (SÍS, 2013, s/p). A poupa/menina avista ao longe a montanha de Kaf e diz a ela:

- Viemos em busca do pássaro encantado.

No princípio, a montanha de Kaf, sabendo da importância do que preservava em seu interior, não quer deixar o grupo passar. Mas, após muito convencer, ela se abre ao meio e permite que o bando acesse por entre suas fissuras, adentre suas entranhas rochosas, conheça e desvende seu íntimo, encontre o que tanto procura. O pequeno grupo de pássaros voa pela brecha fornecida pela montanha de Kaf. Uma estranheza, um espanto. Os pássaros ficam fascinados e seduzidos, enfeitiçados pelo que veem. Um vento a soprar. Cada qual sente o vento de uma forma sobre seu corpo, penas e asas. Uma ventania diferente de todas as sentidas até então. Cada qual a pensar naquilo que a montanha está a sussurrar:

“Assovia o vento dentro de mim. Estou despida. Dona de nada, dona de ninguém, nem mesmo dona de minhas certezas, sou minha cara contra o vento, a contra-vento, e sou o vento que bate em minha cara” (GALEANO, 2002, p. 270).

Ao longe, voando em liberdade, está o pássaro encantado. A poupa/menina o reconhece imediatamente. Continua a comportar em si uma luz especial. Suas penas e colorido estão ainda mais intensos. Os demais pássaros finalmente acreditam na menina. Ele é encantador e quem o conhece passa por mudanças outras que não aquelas sofridas até então. Quem o conhece, quer sempre mais.

A busca, embora dolorida e fatigante, valeu a pena. O pássaro avista o bando a adentrar sua morada. Sorri, estava à espera. Somente quem é livre aceita o desafio de procurá-lo. Reconhece a menina, agora metamorfoseada em poupa. Calmamente, voa até o bando. Pousa, como os demais, sobre fios invisíveis, pois o lugar onde se encontram não permite parada. A poupa/menina é a primeira a falar.

Chegaste como um pássaro encantado

Cheio de histórias para contar!

Encontraste uma menina

Cheia de desejos de ouvir!

Trazendo poesias nos trinados
 e paz no bico sorridente
 Teus olhos fitam ao longe
 A menina que prende os cabelos
 com a esperança!
 Pousas tua liberdade
 Na delicadeza de sua mão:
 - É escolha! (ALESSANDRA AMES).

- Sim, pousei minha liberdade em tuas mãos. Mais do que escolha, foi confiança. Agora vê, olha ao teu redor. Compreendes finalmente porque necessito de liberdade para existir?

- Sim. Agora eu compreendo. Somente quem é livre te tem. Agora que sou livre, nos temos. Por isso te digo, querido pássaro encantado, que, ao percorrer todos esses vales, nessa longa jornada, percebi que:

Entre as coisas mais lindas que eu conheci
 Só reconheci suas cores belas quando eu te vi
 Entre as coisas bem-vindas que já recebi
 Eu reconheci minhas cores nela então eu me vi
 [...]
 E as coisas lindas são mais lindas
 Quando você está
 Onde você está
 Porque você está as coisas lindas são mais lindas
 Porque você está
 Onde você está
 Hoje você está nas coisas tão mais lindas (NANDO REIS⁹⁶).

- Fico feliz que tenhas aceitado o convite de descalçar teus pés e usar tuas asas. Sei que não foi uma decisão fácil.

- Não, não foi. Assim como não foi fácil para os que me acompanham.

- As decisões, assim como as partidas, não são fáceis, mas são necessárias. Ao partir, o desassossego, a perda das certezas, o surgimento das dúvidas e inquietudes, as escolhas por qual trajeto seguir. Pelo caminho, algumas coisas se perdem, mas outras mais se conquista. Nunca mais seremos os mesmos após começarmos a voar. Assim como o céu se modificará a cada uma de nossas revoadas. Compreendes agora quem eu sou e quem tu és?

⁹⁶<https://www.lettras.mus.br/nando-reis/955365/>. Acesso dia 02/04/2020.

- Sim, compreendo. E compreendo mais. Todo ser tem a liberdade de escolher abrir ou fechar suas gaiolas internas. Todos possuem pássaros a adentrarem ou saírem das gaiolas interiores. Basta escolherem qual escola da vida querem para si. As que são gaiolas ou as que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2013, p. 93).

- Não, o voo não pode ser ensinado, somente encorajado. Aconteceu da mesma forma contigo -, também não ensinaste esses pássaros a voar, mas sim, os encorajaste para que chegassem até mim.

- Sim, é verdade. Agora compreendo e sei também o porquê do partir e da liberdade. Também sei que cada um tem as chaves de sua gaiola interior e a capacidade de libertar o pássaro aprisionado que há dentro de si. Sei que somente livre consegues existir e por seres livre tens o poder de libertar quem sorri para ti. Pois o vento do conhecer é nômade sem paragem. Sentimos seu passar, perpassar, tocar, mas não o conseguimos aprisionar. Vou agora, pois sei que é hora de partir. Mas vou cada vez mais longe a fim de te reencontrar mais uma vez e poder te ouvir contar histórias de terras, povos e culturas distantes. Mas, antes de ir, poetizo:

Ébria de desconhecimento

Te miro

Você percebe

Flerta de longe

Não avisa que virá

Se aproxima

Sem abraço

Sem beijo

Sem delongas

Me invade

Se instala

Me toma

Olho
E além de minhas fronteiras
Só ouço uma alegria inquieta
Ela ocupa um vasto espaço
Tenho medo
Espio meu interior
Não vejo nada
Apenas sinto
Estranheza
Incerteza
Insegurança
Num ímpeto fugaz um impulso
Me arrisco no teu risco
Me liberto
Te liberto
Te sinto
E apenas acredito
Te deixo ir
Mas ficas?
E, finalmente, te vejo
Estás entranhado em mim
Te quero
Mas não te tenho
Me tens
E quanto mais desejo te desvendar
Mais percebo
Que menos te conheço
Meu querido,
Meu amado
Agora mais próximo
E menos sabido
Conhecimento (ALESSANDRA AMES).

14 8º ATO – OLHICRIARTE: O EXPERIENCIAR ARTÍSTICO

Figura 21 – “No voo lírico do pincel”: a aura da obra de arte

Artista: “O estúdio do artista” de Johanes Vermeer -
Kunsthistorisches Museum de Viena, na Áustria



Fonte: <https://i0.wp.com/virusdaarte.net/wp-content/uploads/2015/12/clio.png>

De onde estou sentado consigo ter uma ampla visão do acontecer cênico e poucos são os passos que me separam do palco. Posso até dizer que sou um privilegiado pelo lugar que consegui na compra do ingresso. Olho para o palco e fico a imaginar se os intérpretes mediadores, que por ali passam, me contemplam da mesma forma que eu os contemplo. Fico a imaginar, até mesmo, o que pensam e o que sentem ao serem olhados por tantos olhares distintos, únicos e subjetivos. Às vezes, sinto que há trocas de olhares, ora furtivos e passageiros, outras intensos e penetrantes. É como se, no entrecruzar dos olhares, estivéssemos a nos desvendar, a descobrir o que cada um comporta em si. Sei que é essa troca que “dá sentido às imagens, representações, encenações e performances que se desenrolam à minha frente” (GALLERY, 2004, p. 54).

Os atores compartilham comigo algo a ser visto. Na verdade, eles procuram me cativar pelo olhar e eu, receptivamente, deixo que o façam. Deixo-me levar pelo encantamento que me proporcionam e estou ciente das “várias convenções que fazem parte do espetáculo, tais como a parede invisível que me separa do mundo representado no palco, a presença viva dos atores em cena e a dramaturgia” (GALLERY, 2004, p. 54). Sei também que, da mesma forma que o ator e seu desempenho me influenciam, eu o influencio através de meus gestos, de minha reação, da emoção e do olhar. Mas ao olhar, permito-me, principalmente, ir além. Permito-me fundir o que vejo com o que conheço, pois:

Observo, seleciono, comparo, interpreto. Relaciono o que vejo com muitas outras coisas que vi em outras cenas, em outros tipos de lugares. Componho meu próprio poema com os elementos do poema que tenho diante de mim. Participo da performance refazendo-a a minha maneira, furtando-me, por exemplo, à energia vital que supostamente devo transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que li ou sonhei, vivi ou inventei. Assim, sou ao mesmo tempo *expect-actor* distante e intérprete ativo do espetáculo que me é proposto (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Sim, enquanto público teatral, me aproximo para receber a obra teatral, mas, por carregar comigo minhas idiossincrasias, meus conhecimentos familiares, posso confrontá-los com o que está sendo a mim apresentado. A partir disso, pode ocorrer um choque, um processo de desconstrução e, ao mesmo tempo, de construção de sentidos, de estímulos outros que não me eram comuns. Minha ligação com o que é apresentado pode acontecer a partir de diferentes leituras:

Uma obra pode atingir o leitor através da razão, das emoções, dos sentidos ou de modo compartilhado entre estes elementos. O primeiro tipo de leitura assenta-se sobre uma conceitualização sobre os signos expostos, encontra-se um significado para tudo o que acontece em cena. A leitura emotiva ocorre quando o observador se deixa envolver a partir do que a cena desperta em seus sentimentos, possivelmente por algum tipo de identificação, mas nem sempre. Existem espetáculos que alcançam o público por estímulos sensoriais, onde o som, a iluminação e até mesmo odores constroem uma atmosfera capazes de atrair o olhar alheio (FRAGA, 2011, p. 5).

Mas, preciso dizer que nem sempre foi assim. Durante muito tempo fui esquecido, pois acreditavam que eu não fizesse parte do jogo teatral - que apenas observava, dentro de minha passividade (FRAGA, 2011). Aos poucos, porém, foram percebendo que o que se passa no palco e, além disso, que tudo o que está relacionado ao jogo cênico necessita da existência de um *expect-actor*, pois “a recepção de uma obra artística, neste caso uma obra teatral, exige a percepção do indivíduo e esta, por sua vez, configura-se com uma força ativa na produção de sentido do que é percebido” (FRAGA, 2011, p. 3).

Levando em consideração que a arte é um estímulo a quem se permite apreciá-la, e que potencializa sentidos, devo saber que preciso ser receptivo àquilo que me é enviado pelo emissor: “Esta capacidade de receber, de estar aberto para aquilo que me é enviado é, antes de tudo, um trabalho, pois há um dispêndio de energia através da atenção conferida” (FRAGA, 2011, p. 3). Mas, vale salientar, nem sempre o que o intérprete mediador pretende passar, através de sua arte, será da mesma forma compreendido por mim.

Enfim, sou importante, ao contrário do que muitos pensavam, pois “o espetáculo teatral encontra sentido sob o olhar da plateia quando esta tenta decifrá-lo ou impor-lhe algum significado” (FRAGA, 2011, p. 5). Mais do que isso, é preciso ocorrer uma fusão de horizontes: “Este horizonte representa o momento do público, sua situação na sociedade, seus conhecimentos, suas relações com as obras que antecederam a atual. A concretização só acontece no encontro de leitura ou, nesse caso, expectativa” (FRAGA, 2011, p. 5).

Ainda estou a ouvir o trinado dos pássaros e o que eles têm a dizer. Olho para o teto e vislumbro a estrela Cygnus novamente a se formar. Afago em minhas mãos a maciez das penas coloridas que se desprenderam dos corpos dos pássaros em revoada. Sinto o vento, que é conhecimento, a entranhar-se em meus poros e espalhar-se por todos os cantos. Reconheço a liberdade que me foi apresentada pela poupa/menina. Degusto cada palavra do diálogo travado entre o bando de pássaros, os professores e os alunos. Reconheço, em meus caminhos, os vales a serem percorridos quando, no lusco fusco do palco, posso vislumbrar sombras que

se movem. São os contrarregras a arrumarem o próximo cenário. É possível ouvir o arrastar de seus pés e dos objetos a serem postos em seus lugares a fim de comporem o próximo cenário. Tudo é muito rápido. Questão de segundos ou minutos – o tempo de uma respiração mais longa e o término do degustar da cena anterior.

Pouco a pouco, o palco se ilumina diante de mim. Ao que tudo indica, trata-se de uma cena de júri. Os intérpretes mediadores já estão em seus lugares demarcados, como tantas vezes fora ensaiado: o juiz está sentado em um estrado alto e, a seu lado, está o escrivão. Num patamar mais baixo, à direita, está o promotor de justiça e um assessor; à esquerda, o réu e seu advogado. Percebo como a plateia está apreensiva, à espera. O silêncio da cena é quebrado com o levantar do juiz que dá por aberta a sessão e avisa ao réu que ele se encontra sob juramento e que deverá dizer somente a verdade. A seguir, passa a palavra ao promotor que, ao aproximar-se do réu, começa a questioná-lo.

- Por favor, poderia informar-nos seu nome completo.

- Henricus Antonius van Meegeren, mais conhecido por Han van Meegeren.⁹⁷

- E poderia nos dizer qual a acusação que por ora pesa sobre o senhor?

- Sim. Falsificação de obras de arte⁹⁸. Mais especificamente, sou acusado de falsificar as obras do mestre seiscentista Johannes Vermeer.

- Muito bem. E o que o senhor tem a nos dizer sobre isso?

- Sou inocente.

Ouçó um suave burburinho a percorrer a plateia. O juiz pede silêncio e solicita que o promotor prossiga.

- Senhor van Meegeren, se diz inocente apesar de todos os vestígios e provas o acusarem do contrário?

⁹⁷Considerado um dos maiores falsários, era especialista em criar quadros que reproduziam, em detalhes, o estilo e a técnica do pintor holandês Johannes Vermeer.

⁹⁸“A falsificação é o lado escuro da arte, “o vício sem o qual a virtude é impossível. Enquanto a humanidade cobiçar objetos por sua história, sua beleza, sua proximidade com o gênio, o falsário estará a postos, com um sorriso zombeteiro, pronto para satisfazer a demanda. O mercado de arte lida com fetiches, relíquias sagradas marcadas pelo gênio: o que o falsário oferece ao crédulo comprador não é a arte, ‘e ‘autenticidade’, algo que John Groom considera ‘a persistente perversão de nossa época. Cultivada como vício, venerada como fetiche, abraçada como virtude, [...] Tudo que ela toca se converte em ouro – ou pelo menos adquire certo brilho -, e, nesse sentido, é a marca do gênio, o toque de Midas, a apoteose do capitalismo” (WYNNE, 2008, p. 12).

- Sim. Sou inocente. Não sou nada mais do que um artista a se expressar pela sua arte. Sou um pintor a permitir que “o ser do visível venha à visibilidade” (CHAUI, 1994, p. 467).

- Vejamos, senhor van Meegeren. Ao repatriarmos diversas obras de arte que o governo nazista levou do território holandês no contexto da 2ª Guerra Mundial, nos deparamos com uma que pertencia à coleção do *Reichsmarschall* Hermann Göring. Tratava-se de uma pintura religiosa - “Cristo com uma mulher surpreendida em adultério” - atribuída ao renomado pintor Johannes Vermeer. Contudo, a obra não foi encontrada em seu catálogo, “mas não há dúvida de que é um Vermeer e muito parecido com A ceia em Emaús, que está no Boijmans Museum, em Rotterdam” (WYNNE, 2008, p. 24).

- “Sim, sim... Eu lembro desse quadro. [...] Tenho certeza de que os senhores sabem que, além de artista, sou marchand, de vez em quando, apesar de que nem sempre suporto abrir mão de tais tesouros” (WYNNE, 2008, p. 24).

- Talvez não seja de seu conhecimento, senhor Meegeren, mas Hermann Göring possuía uma documentação bem detalhada de todas as obras de arte que pertenciam à sua coleção. Com base nessa documentação, sabemos que Walter Hofer, conselheiro de Göring, adquiriu “Cristo com uma mulher surpreendida em adultério”, “por intermédio de um integrante das forças de ocupação nazistas em Amsterdã, um banqueiro chamado Alois Miedl. Os registros indicam que o quadro foi comprado do senhor” (WYNNE, 2008, p. 24).

- “Eu o vendi, por certo, mas não foi a nenhum Miedl - nem conheço esse homem. De qualquer modo, sempre fui inflexível: nenhuma obra poderia parar nas mãos de um agente alemão. Não. Creio que ofereci ao respeitado marchand holandês Rienstra van Strijvesand” (WYNNE, 2008, p. 24).

- Calma, senhor van Meegeren. Não o estamos acusando de ter conspirado ou vendido obras de arte aos alemães. Até porque “já descobrimos que o quadro proveio de van Strijvesand; portanto, não há motivo para supor que o senhor soubesse que foi vendido ao inimigo. Só precisamos saber como o senhor chegou a esse quadro” (WYNNE, 2008, p. 24).

- “Ele fazia parte do espólio de uma senhora de origem holandesa. A família se mudou para a Itália, há muitos anos, e, mais tarde, quando se viu em dificuldades financeiras, ela me perguntou se eu poderia vender umas pinturas que a avó dela tinha levado, mas com a estrita condição de que eu não revelasse a identidade da família. Ela estava envergonhada por causa

do empobrecimento, os senhores compreendem. Como me contrataram com a condição de que eu preservasse o seu anonimato, só posso lhes dizer que deixaram a Holanda há uns sessenta anos e que a pintura estava entre os seus pertences” (WYNNE, 2008, p. 25). Sinto muito, mas mais do que isso não posso revelar aos senhores.

- Pois bem, senhor van Meegeren, mas há de concordar comigo - é estranho que essa obra de arte, que, tudo leva a crer, é um Vermeer legítimo, mesmo não constando nos catálogos desse artista, pertencesse ao senhor, embora diga que tenha comprado de uma família em falência. Senhor meritíssimo, gostaria de vossa permissão para chamar as testemunhas do caso.

Uma a uma, as testemunhas são chamadas e ouvidas perante nós, *expect-actores*. As falas nos são dirigidas, como se pertencêssemos à cena ou até mesmo fôssemos os jurados do caso. Entre as testemunhas, marchands, pintores, conhecidos de van Meegeren. Todos falam da grandeza do artista, de sua sensibilidade pela arte. Alguns dizem ser o artista um gênio das pinturas; outros mencionam não passar de um falsário. Entre os diversos testemunhos, um em especial me chama a atenção, quando se dirige única e exclusivamente a van Meegeren:

- “Devo confessar, senhor, que consideramos a sua *oeuvre* excelente; fenomenal, na verdade. [...] Não é fácil admitir que o senhor nos fez de bobos, mas a sua obra foi meticulosamente concebida para preencher a lacuna entre duas fases importantes de Vermeer – um período sobre o qual nada sabemos. Ademais, para alguns de nós, as suas criações satisfazem uma ambição pessoal e secreta de descobrir, uma vez na vida, uma obra-prima realmente grandiosa. Ciente dos nossos desejos, o senhor preparou uma armadilha; e caminhamos para ela, alguns com ansiedade, outros com menos pressa, mas todos nós acabamos caindo. Foi a nossa dedicação, o nosso entusiasmo que nos levaram ao engano; a nossa busca da verdade e da beleza nos cegou e nos traiu” (WYNNE, 2008, p. 226-227).⁹⁹

Fiquei a me questionar: seria van Meegeren, de fato, um falsário? Um impostor a se esconder atrás de sua arte? O que leva um artista a falsificar uma obra de arte?

A encenação do julgamento segue seu ritmo. Acompanho tudo com cautela. Procuro compreender hermeneuticamente a fala das testemunhas a fim de responder a meus

⁹⁹ Nesta citação o recuo não foi realizado de acordo com a norma estabelecida pelo manual da Instituição, a fim de manter o diálogo pertencente a escrita.

questionamentos. O promotor dá por encerrada a sua parte. Tem convicção de que van Meegeren é culpado por falsificação e espera que isso tenha ficado claro para nós, *expect-actores*. Eu, particularmente, ainda não estou de todo convencido. Ainda há muitos questionamentos a serem respondidos. Estou a pensar, quando ouço o juiz conceder a palavra ao advogado de defesa, que se volta para a plateia. Reconheço tratar-se do arauto. Ele caminha de um lado ao outro do palco, como se estivesse a reconhecer o local ou estivesse até mesmo a pensar.

- Senhor Van Meegeren! Diz que é inocente e acredito no senhor. Mas, antes de começar sua defesa, poderia nos contar um pouco de sua história?¹⁰⁰

- Minha vida poderia ser a vida de cada um dos aqui presentes. Nasci na cidade hanseática de Deventer, na Holanda. Nunca gostei muito dela, pois a achava muito pacata. Sempre gostei das grandes cidades e do agito. Sou filho de professor e meu sonho sempre foi ser pintor. Aliás, nasci para pintar, por isso não sou falsário¹⁰¹. Sou artista. Quando criança, gastava toda minha mesada com lápis e papel. Os desenhos eram meu maior segredo. Intuitivamente eu tinha certeza de que meu pai jamais aprovaria que eu fosse pintor. Para ele, eu devia estudar arquitetura. Ser um erudito e seguir seus passos. Desenhava escondido e, aos poucos, ia aperfeiçoando minha técnica. No escondido dos sonhos, consegui me manter por algum tempo, até que o inevitável aconteceu. Meu pai descobriu minhas pequenas obras-primas garatujaís e foi duro em seu dizer. Lembro-me ainda hoje de suas palavras:

- “Filho meu não vai ficar vadiando, sonhando, jogando a vida fora. Que serventia você acha que o desenho vai ter quando você for homem? Nenhuma! Você vai concentrar suas energias nos estudos” (WYNNE, 2008, p. 37).

No mesmo dia mandou que eu pegasse minhas folhas alabastrinas para escrever cem vezes: “Ik weet niets, ik ben niets, ik kan niets. Eu não sei nada, eu não sou nada, eu não sou capaz de nada” (WYNNE, 2008, p. 37). A cada palavra grafada sobre a superfície albugínea, mais forte e intenso ficava meu desejo de ser pintor. E minha mãe muito ajudou para que esse sonho se concretizasse. Além de estimular minha imaginação, me presenteava com *crayons* e

¹⁰⁰Narrativa baseada em Wynne (2008).

¹⁰¹“O porquê da falsificação é mais espinhoso que o como. Para os críticos da arte, o falsário é um artista medíocre em busca de vingança; para a mídia, é um trapaceiro interessado unicamente em dinheiro; para o apologista, é igual aos mestres que forjou; para o público, muitas vezes é um herói popular. O ladrão ou o assaltante comum é desprezado, mas é difícil não admirar o falsário, não sentir uma onda de alegria, ao pensar que um crítico se derrama em elogios às glórias de uma obra-prima seiscentista cuja tinta mal secou” (WYNNE, 2008, p. 14).

lápiz coloridos. O tempo foi passando e acabei me inscrevendo em uma escola de arte, onde conheci a alquimia das cores. Assim como os mestres seiscentistas, descobri que a “cor perde intensidade depois de se misturar à tinta; que seca e se torna inviável; que desbota em contato com a luz” (WYNNE, 2008, p. 41).

Na escola de arte aprendi a preparar minhas próprias tintas. A triturar os ingredientes, a reduzi-los com minha moleta de vidro. Ao misturar minúsculas partículas de massicote, preparado com chumbo e estanho, obtinha um amarelo radiante; os ocres crus e queimados produziam marrons e vermelhos; o negro de fumo era obtido a partir de marfim carbonizado e a celadonite me proporcionava o terra verde. Com o cinabre (minério de mercúrio), obtinha um pigmento de cor avermelhada, a terra de Siena queimada. Ao misturar calcinada de argila, óxido férrico hidratado e bióxido de manganês, surgia um vermelho-vivo; o branco era a partir da cerusita e o preto era o preto de carvão.

Mas, minha cor predileta, assim como Johannes Vermeer, é o azul ultramar, obtida a partir do lápis-lazúli, uma pedra venerada pelos antigos egípcios e só encontrada em minas do Oriente. Talvez seja por isso que é uma das cores mais caras. Acredito que foi seu uso que tornou as obras do mestre Vermeer tão raras e valiosas. E talvez por isso minhas obras sejam confundidas com as dele. Sei que existem tintas prontas e que, desde 1842, quando Winsor e Newton patentearam o tubo de tinta com tampa, podemos comprá-las de forma mais barata. Mas não é a mesma coisa. Uma obra começa na feitura de sua matéria-prima, no preparo da tela e das tintas¹⁰². Um verdadeiro pintor é aquele que conhece a alma de sua obra. A aura da obra é aquilo que a torna única (BENJAMIN, 1994). Além disso, “aura é o que traz a magia em uma obra de arte, é aquilo que traz suspiros e admiração, e ela é feita também e principalmente da história da obra: por onde ela passou, o artista que a produziu e o que levou

¹⁰²É importante destacar que Han van Meegeren estudou a obra de Johannes Vermeer a ponto de vender seu primeiro quadro falsificado e o mesmo ser reconhecido por um marchand (WYNNE, 2008). Estudou não só a questão do preparo, mas a quantidade de tinta a ser utilizada, o movimento das pinceladas, o preparo da tela - inclusive comprava telas da época seiscentista e pintava sobre as mesmas - e a questão do craqueladura, que consiste na quebra dos pigmentos devido à ação do tempo sobre a obra. Conforme Cabral (2018), uma falsificação dá tanto trabalho quanto a obra original em si: “A ideia de falsificação versus arte para mim não tem muito sentido, pois, a meu ver, a falsificação é uma forma de arte dependendo da falsificação, e vou explicar por quê. Veja bem, uma boa falsificação onde o falsificador tem todo um trabalho de estudo a fim de que o resultado de sua obra seja tão similar a um original e se preocupa até em burlar os testes científicos dá tanto trabalho para ser feita, se não mais que uma obra original. Algumas de suas preocupações são, por exemplo: que tipo de pincelada era comum ao artista, quais cores eram comumente usadas por ele, qual tipo de pigmentos ele costumava usar, como fazer para o quadro falsificado parecer com o original na questão de envelhecimento? Todas essas questões e muitas outras passam pela cabeça do artista falsificador. Ele tem que ter talento o suficiente, inteligência e estudo para que sua obra seja o mais fiel possível à original, já que esse é seu objetivo” (p. 20-21).

a isso, a inspiração por trás de tudo, entre outras milhares de coisas” (CABRAL, 2018, p. 15). Lembro-me do que dizia meu professor de pintura:

- “Você precisa começar a ver além da superfície” (WYNNE, 2008, p. 44). De nada adianta ter o olho aguçado e o pincel confiante se você se deixar levar pela técnica. “Não basta desenhar, nem desenhar bem. Você não pode competir com a câmera em termos de precisão mecânica – nem deve. O pintor, para ser grande, tem de ir além da superfície, tem de pintar o que está dentro, o que ele vê dentro do seu tema” (WYNNE, 2008, p. 44-45).¹⁰³

Guardei essas palavras. Busco a alma de minhas pinturas e, mais do que isso, procuro dar alma a elas. Por isso, posso garantir, não sou um falsificador. Sou pintor e criador de auras artísticas.

- Muito bem, senhor Van Meegeren. Também eu creio que o senhor seja um artista e não um falsificador, mas não é o que meu nobre colega promotor fala sobre o senhor neste exato momento. Mas pretendo deixar claro, a todos, o grande artista que é. O que vejo, a partir de sua fala, é que, desde pequeno, contra tudo e contra todos, desenvolveu sua arte, aperfeiçoou-a a ponto de não mais se saber se é autêntica ou mera cópia/falsificação. Aliás, cabe aqui esclarecer o que é uma cópia e o que é uma falsificação.

A perfeita imitação de um trabalho existente, sem o intuito de ser idêntico ao original, é o que denominamos cópia. Mas, nesse caso, o pintor original deve estar morto há, pelo menos, 70 anos. “Já a falsificação ‘ao estilo do artista’, é um trabalho que foi pintado ao estilo do artista, como o nome mesmo diz e que finge ser um original do mesmo. Por fim, a falsificação idêntica, é a imitação de um trabalho existente e que finge ser do artista original” (CABRAL, 2018, p. 19).

Meritíssimo, nobre colega promotor, cara plateia! Acusam o senhor Van Meegeren de ser falsificador, mas devemos considerar que:

¹⁰³Quando o autor fala: “Você não pode competir com a câmera em termos de precisão mecânica – nem deve” está referindo-se à máquina fotográfica. Conforme Wynne (2008), a fotografia foi considerada por muitos artistas a grande causadora da morte da pintura: “Em 19 de agosto de 1839, Paul Delaroche, um dos pintores franceses mais populares e respeitados do século XIX, solenemente declarou: ‘A partir de hoje, a pintura está morta’. [...] O dobre fúnebre soou em resposta ao acontecimento mais espetacular da história da arte figurativa: a doação ao mundo, feita pelo governo francês, de uma nova e fascinante patente, o daguerreotipo” (p. 33). Ainda, conforme Wynne (2008), Charles Baudelaire definiu a fotografia como “o refúgio de pintores fracassados e bem pouco talentosos. [...] É óbvio que essa indústria se tornou o inimigo mais mortal da arte” (p. 34).

em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro (BENJAMIN, 1994, p. 166).

Na Roma imperial, César Augusto encomendou a Virgílio uma epopeia que fosse capaz de rivalizar com a do poeta grego Homero. Nos palacetes romanos, esculturas dos gregos Fídias, Praxíteles e Lisipo eram sinônimo de riqueza e poder, mas eram fabricadas em uma rua qualquer de Roma. Narra a história que o próprio Michelangelo solicitava emprestado obras de arte para copiá-las, mas devolvia as falsificações e ficava com as originais (WYNNE, 2008). Na Idade Média, os monges copiavam livros inteiros. Nos ateliês, alunos copiavam as obras feitas por seus professores para seu próprio aprendizado. “Dessa forma, teriam o conhecimento necessário para fazerem seus próprios trabalhos. Entretanto, isso nunca foi garantia de sucesso futuro” (CABRAL, 2018, p. 9). O que quero dizer com tudo isso, é que:

Copiar uma obra de arte não é crime. Ao longo dos séculos, artistas aprenderam seu ofício imitando as criações e as técnicas de grandes mestres até absorver as lições desses expoentes. Na velhice, Rubens copiou e aprimorou a obra de pintores que admirava. Delacroix, apesar da carreira meteórica, elaborou mais de cem cópias de pinturas de Rafael e Rubens. Uma cópia tampouco é necessariamente inferior ao original: em 1976, a Christie’s leiloou dois quadros quase iguais: *Tempestade iminente*, de Willem van de Velde – pintor que Turner considerava, com pesar, superior a ele – foi vendida por 65 mil libras; *Tempestade iminente, à maneira de Willem van de Velde, o Jovem*, de J. M. W. Turner, alcançou 340 mil libras. Os pintores copiam os trabalhos daqueles que admiram, daqueles que gostariam de ser, dos mestres reconhecidos cuja obra sintetiza tudo que esperam realizar (WYNNE, 2008, p. 67).

Calma, senhores e senhoras. Não quero que me interpretem mal. Não estou querendo dizer que a falsificação seja algo a ser feito, sem merecer uma punição. Afirmo que “a falsificação é uma forma de reprodução e muitas [obras reproduzidas] acabam por ser verdadeiras obras de arte” (CABRAL, 2018, p. 10). Ademais, “como forma de aprendizado, a reprodução da arte sempre foi incentivada, isto é, sempre foi um caminho, para que a partir daí um artista nascesse e tivesse a confiança e conhecimento necessário para fazer seus próprios trabalhos” (CABRAL, 2018, p. 16). E digo mais, senhores e senhoras:

Não estou aqui para dizer que a falsificação não é crime e o falsificador tem todo o direito de agir de tal forma, mas para gerarmos aqui uma reflexão acerca de ações que resultam em determinadas reações. Por que alguém perderia tempo com obras autorais se elas talvez não ganhassem o devido reconhecimento? Dessa forma estariam evitando decepção e ganhando muito dinheiro. Afinal, o mercado de obras de arte movimenta uma quantia bem alta por ano. O ponto que eu gostaria de frisar aqui é: essas pessoas não são meros falsificadores. São verdadeiros artistas!! Apesar de o que fazem ser considerado crime, devemos olhar para suas histórias, pensar em tudo isso que foi falado acima e talvez, assim, entender que elas tiveram/têm seus motivos para isso. É muito fácil julgar uma pessoa por algo sem considerar sua

caminhada e o que levou ela àquilo. Mais uma vez, falsificação é crime e vai continuar sendo, e elas devem sim pagar pelos seus atos, mas temos que reconhecer seu talento (CABRAL, 2018, p.18).

Mas voltemos ao senhor Van Meegeren! Acusam-no de ser falsificador. Ele diz que não é. Temos aqui duas opiniões. Em quem acreditar? Na promotoria, que o acusa insistentemente de falsificar obras de arte e, inclusive, de ter enriquecido com a venda das falsificações? Ou no próprio senhor Van Meegeren, que, como mesmo nos contou, desde criança alimentou o sonho de ser um pintor reconhecido e que há anos vem estudando e se aperfeiçoando para isso? Por favor, não sejamos nós, assim como fez o pai Henricus, a mais uma vez tosar a genialidade de um artista. Não queiramos fazê-lo novamente copiar cem vezes “Eu não sei nada, eu não sou nada, eu não sou capaz de nada” (WYNNE, 2008, p. 37).

Gostaria de vos questionar: podemos afirmar com total certeza que uma obra é falsa? Não podem existir dúvidas? Em se tratando desse tipo de crime, é impossível não nos perguntarmos como distinguir uma obra autêntica de uma fraude, quando, esteticamente, são iguais, quando as pinceladas são as mesmas, quando não existem anacronismos em termos de pigmentos. “Mais ainda, quando o trabalho fraudulento é tão bom quanto em praticamente ou todos os quesitos” (CABRAL, 2018, p. 10).

Meritíssimo, nobre colega da promotoria, senhores e senhoras *expect-actores*, quero mostrar aos senhores as provas da inocência do senhor Van Meegeren. E inicio dizendo que as obras de arte possuem certificação e, na dúvida de essa também ser falsa, são realizados exames de expectometria. Ou seja, são analisados os pigmentos utilizados para verificar se correspondem aos utilizados pelo artista original em questão e à sua época¹⁰⁴. Como podem ver, neste caso, o resultado deu negativo.

Novamente ouço um burburinho entre os *expect-actores* e um pedido de silêncio por parte do juiz. Vislumbro o promotor remexer-se nervosamente em sua cadeira. Será que ele não sabia da existência dessa prova? Ou será que está apenas a pensar em como refutá-la? Imagino que o advogado de defesa saiba que ainda falta muito para convencer a todos que van

¹⁰⁴“Antes da industrialização, era muito comum os pintores fazerem suas próprias tintas utilizando ingredientes naturais. O primeiro passo deste tipo de análise, consiste em fazer uma cuidadosa raspagem da tinta de uma região ínfima da tela a fim de colocá-la sob um microscópio de alta potência. Sob ele, esses pedacinhos de tinta são colocados em uma superfície lisa e fria de poliéster plástico. Como a maioria dos materiais naturais utilizados como pigmento têm características e propriedades óticas muito bem definidas, se torna fácil diferenciá-las das industrializadas. Este método acaba sendo bastante utilizado para o estudo dos artistas e suas técnicas, como por exemplo: Vermeer e Tintoretto. Uma técnica complementar e muito poderosa é a microquímica, que faz um estudo muito profundo das características presentes nos pigmentos, entretanto, para um resultado mais completo, é utilizado a difração de raio x” 2 (CABRAL, 2018, p. 23).

Meegeren é inocente. Sempre há os céticos que, assim como São Tomé, só acreditam vendo. Já não sei mais em quem acreditar: se no promotor ou no advogado de defesa. Percebo que, cautelosamente, a defesa estuda a todos e, novamente põe-se a falar.

- Antes de vos apresentar a prova mais contundente, a qual será capaz de inocentar o senhor Han van Meegeren e demonstrar o grande artista que é, gostaria, com a permissão de Vossa Excelência, de mostrar alguns diários com relatos de professores sobre suas experiências em duas oficinas de arte das quais participaram.

Percebo, de onde estou, como o advogado de defesa aproxima-se do juiz e lhe entrega, em mãos, os diários que pretende mostrar. O juiz os folheia e, com um assentimento do promotor, concede que a defesa os apresente.

- “Os diários íntimos são uma literatura sinistra e acabrunhante” (KORCZAK, 2017, p. 7). E o que esperar de um diário vivencial? O que esperar do relato de professores a escreverem suas percepções vivenciais ao experienciarem a arte do teatro e da escrita? Como compreender as vivências e o experienciar do outro que pensa e age diferente de nós? E se forem mais de um diário, múltiplas visões, como proceder? O que por ora vos apresento – prossegue o advogado de defesa - são os relatos presentes nos diários dos participantes das oficinas de teatro e escrita desenvolvidas em uma escola da rede pública estadual do município de Capitão/RS. Devo esclarecer que se trata de três visões sobre um mesmo acontecer: do pesquisador, das ministrantes das oficinas e dos professores participantes. Por meio desses diários podemos constatar o diálogo que cada um travou consigo mesmo sobre aquilo que despertou seu interesse durante o experienciar, sobre o que o afetou e marcou de alguma forma durante o desenvolvimento da oficina.

Antes de começarmos a leitura de tais diários, necessitamos compreender o que seja uma experiência e, para tanto, primeiramente precisamos ter ciência semântica do termo. Nesse sentido, a palavra experiência é “composta pelo prefixo latino *ex* – para fora, em direção a – e pela palavra grega *peras* – limite, demarcação, fronteira -, significa um sair de si rumo ao exterior, viagem e aventura fora de si, inspeção da exterioridade” (CHAUÍ, 1994, p. 472). Como podemos observar, a palavra experiência deriva do latim *experiri*, que significa provar (experimental). Portanto,

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculu*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peirats*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (LARROSA, 2017, p. 26-27).

Além disso, poderíamos dizer, de início, que a experiência é, “em espanhol, ‘o que nos passa’. Em português se diria, a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês seria ‘*ce que nous arrive*’; em italiano, ‘*quello che nos succede*’ ou ‘*quello che nos accade*’; em inglês, *that what is happening to us*’; em alemão, ‘*was mir passiert*’” (LARROSA, 2017, p. 18). E, à medida que nos (per)passa, nos atravessa, ela nos forma e transforma, pois,

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 2002, p. 143).

Portanto, a experiência é aquilo que nos passa, nos toca de alguma forma. Merleau-Ponty (2005) menciona que somos levados ao recinto da experiência pelas artes. Que são as artes, e sua capacidade de nos fazer sentir, ouvir, falar, que nos levam a experienciar algo. Contudo, muitas vezes não nos permitimos experienciar como de fato a experiência quer nos ensinar, pois “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2017, p. 18). Para isso, temos de estar abertos, dispostos. No gesto da experiência devemos manter sempre o princípio

de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade (LARROSA, 2017, p. 42).

E por que permitir um experienciar aos professores? Porque o “saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2017, p. 30). A experiência é produtora de sentidos únicos e múltiplos a cada um que a experiencia. Somente eu serei capaz de dizer de que forma determinada experiência se passou em mim, e

ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria [...] A experiência é irrepetível. [...] A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida (LARROSA, 2017, p. 32, 34 e 40).

Promover oficinas de arte é permitir que professores se experienciem; é propiciar, a eles, uma saída do cotidiano pedagógico, um vislumbre de possibilidades outras; é contribuir para que vejam a arte como potencializadora de sentidos; é imaginar a experiência “como maestria no ofício; como uma maestria que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um fazer as coisas” (LARROSA, 2018, p. 22). Mas promover oficinas também é contemplar a experiência de pensar: “não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar, como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo” (LARROSA, 2018, p. 22).

- Meritíssimo, nobre colega promotor, senhoras e senhores aqui presentes – continua o advogado de defesa –, devem estar se questionando sobre qual a relação entre a experiência e os diários que aqui vos apresento. As escritas nos diários comportam aquilo que os professores sentiram ao experienciar o teatro e a escrita como arte. Enquanto a experiência necessita ser pensada e expressa, a escrita é uma espécie de mediação entre o que se pensa e o que se vive. E, de certa forma, o próprio escrever é uma experiência, pois nos auxilia em novas percepções sobre o que se passa conosco, na nossa compreensão, para vermos além e entendermos de outra maneira. Nesse sentido:

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir do que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou ainda de outro modo, a linguagem como o ato mais fino (LARROSA, 2018, p. 23).

- Neste momento, apresento-lhes os primeiros registros do pesquisador em seu diário – comenta o advogado de defesa ao projetar trechos do diário em um imenso telão para que todos tenham possibilidade de lê-los.

Primeiros Escritos

Um diário. Nunca tive um diário. Já tive na minha infância um caderno de recordações. Uma troca de mensagens e lembranças para a posteridade. Penso que, se remexer em minhas caixas de coisas antigas, eu o acabe encontrando. Mas um diário, nunca tive. Já li vários, a exemplo do “Diário de Anne Frank” (2019). Nunca deixei por escrito minhas ideias, os acontecimentos de minha infância ou adolescência, os fatos mais marcantes ou até mesmo os irrelevantes. Talvez se tivesse tido um diário, muito não teria se perdido por meio de minha memória seletiva. Um diário é feito de idas e vindas, sequências e pulos, de dias, semanas, meses ou até mesmo de anos. Não acredito que haja um só diário que não tenha ao menos uma palavra riscada, um pensar arrependido, algo que foi dito e que, sob a tinta da caneta, voltou a ficar escondido, indecifrável. Devaneio em forma de desabafo. Assim é o diário de Frida Kahlo (2017) - uma obra de arte em si -, cheio de riscos, rabiscos, borrões, palavras soltas, jatos de tinta, desenhos, frases, lágrimas, sorrisos, vida a pulsar. Como diz a artista: “Quem diria que as manchas vivem e ajudam a viver? Tinta, sangue, cheiro. Não sei que tinta usar, qual delas gostaria de deixar desse modo o seu vestígio” (p. 5). Em um diário você conversa consigo mesmo. É algo que só a você importa. São seus segredos (DIÁRIO 1 DO PESQUISADOR).

- Nesse primeiro escrito, podemos perceber as descobertas do pesquisador em relação ao diário, na medida em que menciona ser a primeira vez que terá um e que realizará essa forma de escrita. Mas ele reconhece sua relação com diários a partir de leituras e até mesmo cita os exemplos dos diários de Anne Frank e Frida Kahlo, cujas diferenças é interessante analisar. O primeiro está relacionado às memórias de uma adolescente judia durante o contexto da 2ª Guerra Mundial (1939-1945), quando ela e seus familiares, juntamente com um casal de amigos, ficaram escondidos no prédio onde funcionava o escritório do pai. Nesse diário lemos o relato das descobertas amorosas, dos conflitos familiares e do cotidiano no esconderijo. Já o segundo, traz as memórias da famosa pintora mexicana Frida Kahlo - suas relações amorosas, seus conflitos com o esposo, o muralista Diego Rivera, seus sabores e dissabores pela vida. Mas ambos, assim como constata o próprio pesquisador, comportam segredos, conversas de suas autoras consigo mesmas.

Com base nesses relatos, constatamos também a importância do diário escrito pelo pesquisador, pois traz, ao mesmo tempo, uma visão micro e macro do acontecer. No diário não só aparecem as perspectivas, as dúvidas, as conversas monológicas do pesquisador consigo mesmo, como também suas percepções em relação à participação do grupo na oficina e às trocas feitas entre os participantes. Outro aspecto interessante é que o diário do pesquisador pode ser comparado com os demais diários, pois tanto as ministrantes das oficinas quanto os professores também escreveram suas percepções em seus diários vivenciais e, como bem mencionou o pesquisador, foi:

Um diário vezes dez. Dez diários. O seu e mais nove diários de diferentes pessoas, com segredos e escritas de um mesmo assunto. Múltiplos olhares de um acontecer. Múltiplas letras de um escrevinhar por linhas cartográficas diferentes daquelas por você preenchidas ou percorridas. São conversas informais, observações de um sentir potente diferente do seu (DIÁRIO 1 DO PESQUISADOR).

Outros aspectos a destacar referem-se à importância do diário no campo da pesquisa e aos sentimentos que acompanham o pesquisador. Fica evidente, na escrita, a relevância de um diário, pois, como a memória humana é seletiva, muito se perde se não for registrado de uma ou de outra forma. No diário pode-se anotar os pormenores do viver, pois, como o nome já diz, trata-se de um registro dos acontecimentos de cada dia na vida de uma pessoa.

Mas tais registros, como bem lembrado pelo pesquisador, tanto podem ser diários, como sofrer passagens temporais de semanas, meses, anos. Pode-se escrever de forma ininterrupta ou passageira, dependendo do quanto cada um quer revelar ou segredar de si. Neste caso, em específico, as datas dos diários do pesquisador são diversas e as dos diários das ministrantes das oficinas e dos professores coincidem com os dias em que ocorreram as oficinas, a saber, 17 de fevereiro e 09 de março de 2020.

Nesse sentido, os diários auxiliaram o pesquisador a fiar as urdiduras de sua escrita, pois, sozinho, ele não conseguiria perceber todas as nuances, as minúcias, as particularidades, os detalhes a serem observados durante as oficinas. Através das diferentes visões vivenciais presentes nos diários, a escrita do pesquisador tornou-se uma espécie de *patchwork* de peças a se unirem entre si por pontos e pespontos, por linhas visíveis e invisíveis, por características em comum, a comporem uma única colcha de retalhos multicoloridos.

Por último, a presença dos sentimentos do pesquisador - seus anseios, suas expectativas, incertezas, seus questionamentos, sua ansiedade -, e esta, como força constante no pesquisar: a paciência da espera.

O que esperar de um diário, ou melhor dizendo, o que esperar de um diário na pesquisa? Não posso negar. Estou ansioso. A ansiedade deve ser um fator que acompanha o pesquisador. Quero saber o que cada um irá escrever em seu diário. Mas, não há o que fazer a não ser esperar. A espera, força presente na caminhada pesquisante. E, como diz o dito popular, “quem espera alcança”. Resta, portanto, ser paciente e esperar (DIÁRIO 1 DO PESQUISADOR).

- Esses sentimentos que acompanham o pesquisar estão presentes também no início do terceiro diário do pesquisador:

17 de fevereiro de 2020. Apreensão. Receio. Será que vão gostar? Será que vão participar? No meio do caminho, um carro para. Era a Cris, minha colega de mestrado que ministrará a oficina, me oferecendo carona. Um forte abraço. Fazia tempo que não nos víamos. Na escola, a preparação do espaço. Uma longa conversa. Durante o bate-papo, um olho na porta. A ansiedade pela chegada das colegas que participariam da oficina. Estavam no horário certo, mas parecia que demoravam a chegar. Pouco a pouco foram chegando (DIÁRIO 3 DO PESQUISADOR).

- E, como constataremos – continua o advogado de defesa ao trocar a projeção – as inquietações, os receios e a temática da ansiedade também transparecem no segundo escrito do pesquisador, intitulado “O convite”, o qual projeto na íntegra.

5 de fevereiro de 2020. Dia quente e ensolarado. O ar condicionado não dá conta ou seria eu a suar de nervosismo? Será que irão participar das oficinas? E se disserem não? Certo receio toma conta de mim. Todos os professores estão presentes. Anteriormente, em conversa com a direção da escola, apresentei o projeto de minha investigação, de que forma iriam ocorrer as oficinas e solicitei se poderia apresentar a proposta ao grupo de professores. Mediante a autorização da diretora, aproveitei a primeira reunião do ano letivo para conversar com minhas colegas de trabalho, convidando-as para participarem das oficinas. Logo de início apresentei a proposta. Mencionei que uma das oficinas seria voltada para o teatro; outra para a questão da escrita criativa; outra sobre a arte no espaço da escola; e a última seria realizada no atelier de uma artista. Salientei que se tratava de um convite; que os custos seriam por minha conta e que esperava poder contar com a participação delas, pois seria muito importante para minha pesquisa. Acalmei no momento em que disseram sim. A semente foi lançada, agora é hora de cultivar para, mais adiante, colher os frutos (DIÁRIO 2 DO PESQUISADOR).

- Nessa escrita, há que se destacar a presença dos cuidados que o pesquisador teve ao colocar em prática sua pesquisa, ou seja, como seguiu os passos necessários para desenvolvê-la. Primeiramente, conversou com a direção a fim de ver a possibilidade de desenvolver as oficinas na escola e, mediante uma confirmação, apresentou a proposta para o grupo de professores num espaço destinado durante a primeira reunião pedagógica no início do ano letivo de 2020. Outro aspecto a enfatizar é que, desde o início, o pesquisador deixou claro tratar-se de um convite feito aos professores e que eles não teriam custo algum ao participarem das oficinas. Por último, o destaque à aparente calma perante a aceitação do grupo e uma certa esperança presente nas entrelinhas da escrita, quando menciona que a semente fora lançada e que restava o necessário cultivo para, mais adiante, colher os frutos.

- Passemos agora – continua o advogado de defesa – aos diários referentes à primeira oficina que teve como temática principal o teatro e sua relação com os diferentes processos de ensino. Conforme os PCNs, o teatro, no processo de formação, “cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que o aluno aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante troca com os seus grupos [...] no

plano individual (o teatro), possibilita o desenvolvimento de capacidades expressivas e artísticas” (1997, p. 57).

Além disso, devemos compreender que a arte teatral é “provocadora dos sentidos, instigante para o pensamento e a ação, exalta uma característica peculiar humana: a possibilidade de expansão e redirecionamento do seu modo de ser, pensar e agir, ou seja, usar a liberdade para transformar a si e o seu meio” (SILVA; MAIA, 2016, p. 1). No âmbito escolar, o teatro é tido “como uma importante estratégia pedagógica capaz de promover nas aulas, independente da disciplina, um maior dinamismo no processo de ensino e aprendizagem de uma maneira motivadora que contextualize os conteúdos aplicados em sala de aula com o cotidiano do aluno” (SILVA; MAIA, 2016, p. 1).

Os primeiros trechos de diários trazem o conceito de teatro que foi trabalhado durante a oficina, a exemplo de: *“falou sobre o teatro e o significado do teatro: conhecer um ao outro”* (DIÁRIO 1 PROFESSORA 8). Além da explicação do conceito, houve a possibilidade de vivenciá-lo na prática: *“a professora mesma falou que o teatro é o lugar onde a gente se vê e possibilitou que vivenciássemos esse conceito na prática, procurando mostrar também que esse é o espaço onde se busca o autoconhecimento”* (DIÁRIO 1 PROFESSORA 4).

No sentido etimológico, a palavra teatro refere-se a um gênero da arte ou também a edifício ou casa, ou seja, ao local onde se representam os mais variados espetáculos. Possui duas origens semânticas - do grego *theatron* (*theaomai*= ver; *thea*= vista; panorama) e do latim (*theatrum*). No que refere à origem grega do ver e enxergar, o teatro significa

Lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas (ARCOVERDE, s/d, p. 2).

Mediante a explicação do significado etimológico da palavra teatro pela professora Cristiane Schneider, o pesquisador fortaleceu-se no que tange à forma escolhida para escrever sua tese, uma vez que toda a apresentação do referencial teórico, da metodologia e da discussão dos dados acontece em um palco de teatro, com a escrita em formato de peça teatral. Essa percepção transparece no seu diário:

O grupo formou-se. Feitos os agradecimentos e a apresentação, Cris começou a falar e, logo de saída, comentou que a palavra teatro significa conhecer a si e ao outro, estar consigo e com o outro. Não tenho mais dúvidas: acertei a forma que escolhi para apresentar a minha escrita - uma peça teatral. Nela encontro-me como professor e, ao mesmo tempo, conheço e compartilho com o outro. [...] Na minha escrita menciono as equipes técnicas, e a fusão de horizontes ocorre no diálogo, na troca, entre o eu e o outro. Nesse sentido, Cris falou também que o teatro possibilita uma 'empatia pelo olhar', um olhar diferenciado para com o outro. Lembrei-me da menina de olhos grandes – obra de Margaret Keane – que utilizei na abertura do 1º Ato – “Vi e não enxerguei. Olhei e fui além”. Ela, através do seu olhar, demonstra, como escrevi: “que o mundo vai além das molduras do visível, e que o visível não é simplesmente aquilo que vemos” (DIÁRIO 3 DO PESQUISADOR).

- Um aspecto importante a relevar – continua o advogado de defesa – é que o teatro não é a escrita da tese, mas o que ela proporciona em termos de representar, de jogo cênico entre os intérpretes mediadores e os *expect-actores* - o acontecer no palco, as trocas de cenários e o movimento que os (per)passa.

O teatro não é o texto dramático, escrito por um autor, na solidão de seu escritório, mas sua encenação, um produto coletivo que implica na composição de uma equipe que o concretiza no palco, assim como a série de suas apresentações para uma audiência. O teatro é uma prática de cena, um modo de expressão entre indivíduos, uma cerimônia pública complexa que demanda fatores distintos para sua emergência e consecução, entre as quais pode ou não existir um texto prévio (MOSTAÇO, 2012, p. 2).

- Por isso, importa ressaltar, na escrita do pesquisador, a questão da equipe técnica, a fusão que ocorre no diálogo, a troca entre o eu e o outro e, acima de tudo, a expansão e a ampliação da capacidade de olhar.

- Dando prosseguimento à minha fala de análise dos diários referentes à oficina de teatro, trago, nas próximas projeções, os trechos escritos pelos professores sobre as dinâmicas desenvolvidas na oficina.

Este momento de formação foi muito bom, pois a professora demonstrou, na prática, atividades que nos sensibilizaram para a arte, para o teatro, fazendo-nos participar ativamente das propostas apresentadas. Considerei muito interessante a proposta de atividades desenvolvidas em uma sequência que fizesse com que nos integrássemos cada vez mais e estivéssemos mais sintonizados com o grupo e com a proposta. Exemplo disso foi o fato de a professora começar com a tarefa/técnica da massagem, possibilitando relaxamento, desprendimento das tensões, já motivando e ativando novas energias para a participação daquilo que ela se propunha a trabalhar conosco (DIÁRIO 1 PROFESSORA 4).

Num primeiro momento desenvolveu-se dinâmicas de toque entre colegas, representando maneiras de desenvolvermos a sensibilização e a comunicação interior. Refletimos que nos dias vivenciados atualmente na maioria dos contextos as pessoas convivem com uma rotina desgastante e de muitas responsabilidades o que nos torna muitas vezes superficiais pela demanda de atividades e informações.

Prosseguindo as atividades, desenvolvemos práticas que trabalham o ritmo, observação, atenção, representação, cooperação, integração e trabalho em conjunto (DIÁRIO 1 PROFESSORA 7).

- Associado à realização das dinâmicas, está o experienciar das emoções, da entrega durante os momentos de descontração, propiciado a cada um dos participantes. Essa descontração transparece nos seguintes trechos dos diários que por ora projeto no telão:

À medida que as dinâmicas foram sendo desenvolvidas, o grupo foi integrando-se mais, relaxando e rindo. Foi acima de tudo um momento de descontração, de interação e compartilhamento entre colegas (DIÁRIO 3 DO PESQUISADOR).

As atividades seguintes conduzidas pela professora, como a da imitação do colega; a tarefa da dança em pares ou trios e a da mímica também mexeram com a sensibilidade, com a questão de integrar-se no grupo, buscar sintonia, descobrir-se a si e conhecer melhor o colega, além de desenvolver a criatividade, trabalhar com a ansiedade, enfim. Foi um momento riquíssimo que oportunizou uma vivência em grupo e um olhar mais 'aberto' à Arte e ao quanto ela se faz presente em nossa vida. E, em especial, como professores, o quanto precisamos trabalhar nossos conteúdos, aliás, o quanto precisamos aliar, buscar e tornar a Arte presente em nossos conteúdos (DIÁRIO 1 PROFESSORA 4).

Eram 17h. De repente chegou o Fabrício e a sua amiga que ministraria a oficina. Foram para o auditório. Cheguei e simpatizei com a profe Cris. Era muito quente, mas a animação começou logo (DIÁRIO 1 PROFESSORA 8).

- Nesses relatos, principalmente no diário da Professora 4, fica clara a percepção da importância de experienciar momentos como o proporcionado na oficina de teatro e, mais do que isso, que a experiência está na entrega, está na perda dos receios, das vergonhas ou do medo de se expor ao diferente, ao inusitado, aos riscos que a própria entrega proporciona.

O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'oposição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas a 'ex-posição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2017, p. 26).

- O interessante é que os professores não só se entregaram, ao se exporem durante as dinâmicas, como levaram tais percepções à sua vida, ao seu cotidiano. E, mais do que isso, compreenderam a importância de trabalhar com a arte do teatro, pois, como escreve uma professora: "*Senti que todos gostam do teatro. O grupo foi bem participativo. Foram atividades bem criativas e legais, de descontração e entrega entre colegas. Colocou o quanto é importante fazer teatro no espaço da escola*" (DIÁRIO 1 PROFESSORA 8). Esse aspecto da importância de se trabalhar com e através do teatro também fica visível nos seguintes trechos que agora projeto:

Cris falou sobre a importância do teatro no espaço escolar, como essa arte contribui na desinibição, na construção da autoconfiança e na confiança para com o outro, pois o teatro necessita de uma equipe para existir (DIÁRIO 3 DO PESQUISADOR).

A primeira oficina que tivemos foi com a professora Cris, onde colocou a importância do teatro na escola.

A professora enfatizou muito bem a aplicação do teatro em sala de aula. Contou de suas experiências com seus alunos e como se tornou muito prazeroso suas aulas com esse método onde os alunos expressam suas emoções e conseguem levar o conhecimento de si mesmo e do mundo que os cerca.

[...] uma maneira de oportunizar o aluno a enriquecer seu vocabulário, suas expressões corporais, o tom de voz, sua criatividade, sua potencialidade. Pode ser até trabalhando uma música, fazendo interpretação e gestos (mímicas) para representá-la. (DIÁRIO 1 PROFESSORA 6).

- Ao procurar uma fundamentação teórica para essas escritas – argumenta o advogado de defesa de Van Meegeren – deparei-me com a fala de Arcoverde (s/d) que menciona que

não apenas fazer os alunos assistirem a peças, mas representá-las, inclui uma série de vantagens obtidas: o aluno aprende a improvisar, desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, desenvolve as habilidade para as artes plásticas (pintura corporal, confecção de figurino e montagem de cenário), oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula (ARCOVERDE, s/d, p. 601).

- Como vimos, a presença do teatro em sala de aula contribui não só para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento da autoconfiança e da confiança no outro. O jogo teatral, além de auxiliar na liberação de emoções, na compreensão do movimento e de expressões corporais, no tom da voz, na criatividade, também

proporciona a construção de uma consciência estético-comportamental, ao articular as linguagens artísticas ao conhecimento humano. Nesse processo de construção a criança estabelece para com o outro e o meio uma relação socioafetiva, a partir da combinação entre a imaginação dramática, a prática dessa consciência estética e o texto poético (SILVA; MAIA, 2016, p. 2).

- Ainda, nesse sentido, trago uma última teoria, segundo a qual o teatro não só contribui com o desenvolvimento do lado expressivo do aluno, como potencializa “questões de relacionamento, espontaneidade, imaginação, percepção, observação de si e do meio no qual este estão inseridos” (REVERBEL, 1997, p. 25). Além do mais,

O ensino do teatro é fundamental, pois através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si próprio, ao outro e ao mundo que a rodeia. Ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas (REVERBEL, 1997, p. 25).

- Na próxima projeção podemos constatar as impressões da professora Cristiane Schneider, responsável pela oficina de teatro, à qual deu o título de “A sala de aula é um grande palco”.

Em minha experiência com os docentes, trabalhando com grupo de professores, observo que eles sentem insegurança por não conseguirem transmitir suas ideias de forma clara e criativa. E a linguagem teatral pode transformar os professores. “Quando eu trabalho com o professor, eles se redescobrem, eles começam de um jeito, mas terminam a oficina diferentes fazendo uma redescoberta do outro e de si mesmos”. A linguagem teatral pode ser utilizada de maneira muito feliz como complemento e incremento das dinâmicas dentro da sala de aula. E na oficina com os professores da rede estadual de Capitão não foi diferente. Foi um momento agradável com os professores que no início estavam cansados, mas com o desenvolvimento da oficina as “profes” entraram no clima e tudo fluiu! Foi um momento agradável e de troca de experiências (DIÁRIO DE CRISTIANE SCHNEIDER).

- Os apontamentos realizados por Schneider também podem ser vislumbrados nos diários dos professores, na medida em que mencionam a importância de terem experienciado a oficina de teatro: “precisamos mais formações a exemplo dessa que tivemos hoje” (DIÁRIO 1 PROFESSORA 4). O gostar da experiência igualmente fica visível no relato do pesquisador, quando refere que, diferente das outras vezes, os professores se demoraram a sair e ir para casa. E na avaliação de uma das professoras:

Término da oficina. Um abraço coletivo. A alegria estampada nos rostos. O alívio. Diferente das outras vezes em que, após a reunião ou palestra, os professores logo retornavam a suas casas, desta vez ficaram um pouco mais. Estenderam a conversa com Cris, agradeceram sua presença e lancharam com ela. Agora é esperar pelas demais oficinas. Não adianta, há sempre uma ansiedade a acompanhar o pesquisador (DIÁRIO 3 DO PESQUISADOR).

Os professores gostaram muito dessa oficina que até extrapolamos a hora, ninguém tinha pressa, todos queriam mais. Valeu muito! Professora bem apaixonada pelo que faz (DIÁRIO 1 PROFESSORA 8).

- O que conseguimos constatar, ao longo dos diários, é que, de fato, a oficina de teatro proporcionou ao grupo uma experiência única. E demonstrou que o sujeito da experiência não é aquele da informação, da opinião, do trabalho, do julgar, do fazer, ou do querer: “seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2017, p. 25). Além disso, “o sujeito da experiência é sobretudo

um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2017, p. 25). Esse autor enfatiza que a experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça e nos toque, mas

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017, p. 25).

- Podemos afirmar que a oficina de teatro proporcionou uma experiência, pois, como percebido nos relatos, o grupo deixou-se levar pelas dinâmicas propostas. Os participantes tiveram um momento de descontração, de relaxamento mediante a massagem inicial, diferente do que costumavam vivenciar até então. Foi um instante em que puderam ter um encontro consigo mesmos e com o outro; em que aprenderam que o corpo tem movimentos e ritmos diferentes. Aprenderam que cada um tem um passo e que o sensível está ao alcance de cada um. Além disso, a oficina relacionada ao teatro como vertente da expressão artística

desenvolveu atividades de sensibilização e expressão em tempos que precisamos sentir e ouvir muito mais, além de ensinarmos a nova geração como precisamos desconectar de certos hábitos (tecnologia, jogos....) e nos conectarmos a simples atos, mas que fazem a diferença como demonstrar afeto, ouvir pessoas de idade mais avançada [...] (DIÁRIO 1 PROFESSORA 7).

- O mais interessante é que, após experienciarem a oficina de teatro, os professores, além de compreenderem a importância dessa arte nos processos de ensino, viram a possibilidade de incorporá-la em suas aulas. Isso fica visível na medida em que escreveram, em seus diários, que a experiência demonstrou ser possível integrar a arte à práxis pedagógica:

Essa técnica me fez pensar como a arte contribuiu para suavizar tensões, relaxar, preparar/energizar para entrar em uma nova tarefa com ânimo, predisposição. E isso é possível fazer em sala de aula, não necessariamente com a técnica da massagem, mas através de outras atividades artísticas (DIÁRIO 1 PROFESSORA 4).

Apresentou diversas dinâmicas que podem ser usadas em sala de aula. Achei essa oficina muito proveitosa. Reforçou o que sempre achei de trabalhar teatro nas minhas disciplinas de Ciências, Biologia, Física e Química em sala de aula com os alunos. [...] Quando trabalhamos o lúdico, o aluno se prende mais ao conteúdo e tem maior facilidade de entendimento e o teatro é uma dessas ferramentas educativas (DIÁRIO 1 PROFESSORA 6).

- Uma das professoras participantes lembrou-se de sua época de estudante e escreveu sobre a presença do teatro na escola naquele período: “Ela questionou se fazíamos teatro. Eu

lembrei da época de aluna nesta escola. Quanto teatro fazíamos. Os alunos assistiam e gostavam. Nós inventávamos as peças” (DIÁRIO 1 PROFESSORA 8).

- Dando prosseguimento à defesa de meu cliente, senhor Han van Meegeren, quero, a partir deste momento, apresentar os diários referentes à oficina realizada com a escritora Aline Lenz.

09 de Março de 2020. Calor. Aliás, mais um dia quente. Ela adentra o portão acompanhada de seu namorado. Um abraço. O reencontro. Fazia tempo que não conversava com Aline, minha colega da pós “Filosofia e Educação na contemporaneidade/UNIVATES”. Fomos ao auditório da escola a fim de organizarmos o espaço. Um círculo de classes. Pequeno, convidativo. Uma roda de conversas. Isso. Aline deixou bem claro, no início de sua fala, que seria uma roda de conversas, um diálogo. Ao longo de sua fala, muitas anotações. É como se a sua fala inspirasse a escrever. Ao ouvi-la, várias vezes reporteime à minha escrita. É como se estivéssemos em sintonia: um a falar, outro a escrever. Aliás, tenho de dizer que utilizei passagens do livro de Aline (LENZ, 2019) e ela mesmo escreveu especialmente para minha tese (DIÁRIO 4 DO PESQUISADOR).

Aline Lenz chegou na escola muito animada. Eram 17h. Muito simpática, foi se apresentando. Eu já conhecia algumas obras da escritora lajeadense. Gostei muito dos livrinhos em espiral. Uma leitura diferente e agradável. No auditório, se apresentou e iniciou sua fala com empolgação. Ela escreveu um livro que teve muitas vendas. Relatou sobre sua vida desde criança. Achei interessantes os relatos, sua forma de expressão. Aline fazia livros artesanais. Vendeu em torno de 500 livros. São bem interessantes, com letras minúsculas, pois “a vida é um atropelo”. Aline teve uma vida cheia de atividades interessantes. É muito observadora e com uma expressão oral nota 100. Colocou sobre a sua timidez. É muito observadora, não esconde o sentimento. Escreve por vários motivos. Usa a escrita como forma terapêutica. Apresenta dificuldades para falar pessoalmente, por isso escreve. A Aline tem um lado bem humorístico. Ela brinca com as palavras (DIÁRIO 2 PROFESSORA 8)¹⁰⁵.

- Antes de darmos prosseguimento à análise dos diários, é imprescindível mencionar que, desde as pinturas rupestres, passando pela escrita cuneiforme entre os antigos Sumérios, na Mesopotâmia, os hieróglifos egípcios, até os dias atuais, a escrita sofreu e continua sofrendo modificações. Além do mais,

A linguagem humana integralmente articulada é um desenvolvimento recente, de pouco mais de 50 mil anos. A linguagem escrita apareceu ainda mais tarde: as amostras mais antigas de escrita que temos datam mais ou menos do terceiro milênio a.C. A essa altura, as palavras formadas pelo e para o uso comum tinham adquirido o poder de formar pensamentos (MANGUEL, 2008, p. 66).

- Esse aspecto também foi comentado pela escritora durante a oficina e também aparece em uma das passagens de seu diário: “os professores também mostraram interesse pelas histórias de comunicação entre as pessoas que não são alfabetizadas ou até mesmo não

¹⁰⁵ As passagens entre “aspas” nos diários referentes à oficina de escrita que aconteceu com a escritora lajeadense Aline Lenz referem-se a suas falas, escritas na íntegra.

falam, refletindo sobre outros meios de comunicação que vão além da palavra, tanto escrita quanto oral” (DIÁRIO DE ALINE LENZ). Também é oportuno enfatizar que as palavras, para se tornarem compreensíveis, “exigem o conhecimento do outro, da capacidade alheia de ouvir e entender, ler e decifrar um código comum, e nenhuma sociedade existe sem uma linguagem compartilhada por todos” (MANGUEL, 2008, p. 59).

Nesse sentido, percebemos que não há como trabalhar a questão da escrita sem contemplar a leitura. Assim, mesmo que o objetivo da oficina fosse o de trabalhar a escrita como arte¹⁰⁶, o aspecto da leitura também se fez presente. Ainda, dentro de tal perspectiva, devemos atentar para a importância de se trabalhar tanto a escrita como a leitura no espaço escolar, pois:

A leitura e a escrita são práticas que requerem que o aluno adquira competências específicas para que possa se apropriar do conteúdo lido de forma a significá-lo e ressignificá-lo no seu dia a dia. Nesse sentido, a escola, considerada como um dos importantes *locus* de construção e apropriação de conhecimentos ora reproduzidos, ora criados, tem o compromisso de implementar e desenvolver atividades que coloquem o aluno diante de desafios impostos pela leitura e interpretação de um mundo letrado no qual está inserido. Os professores são os principais articuladores e promotores dessas práticas organizadas e planejadas de conhecimento e reconhecimento de um mundo letrado. A partir de um planejamento estruturado, segundo a diversidade de possibilidades linguísticas que a linguagem em suas múltiplas formas pode oferecer, e de atividades e estratégias capazes de abrir os caminhos para que cada forma de linguagem ganhe sentido para o aluno, o professor vai abrindo e criando espaços para que os processos linguísticos possam ser assimilados e compreendidos (RANGEL, 2012, p. 2).

- Outro aspecto importante é que a escrita e a leitura não são específicas da Área das Linguagens; portanto, devem ser desenvolvidas e apreciadas por todas as Áreas do Conhecimento, visto que

A leitura e a escrita do mundo surgem como poderosas fontes de emancipação do aluno e dos professores como cidadãos que vivem em uma sociedade letrada e que exige, cada vez mais, conhecimentos dos sujeitos para que possam, por meio das interações feitas e dos diálogos estabelecidos, enfrentar os desafios lançados pelo mundo do trabalho, pela vida em família e em sociedade, pela educação em suas práticas educacionais, colocando-se de forma crítica e transformadora (RANGEL, 2012, p. 2).

- Mas, para que a leitura e a escrita do mundo sejam fontes de emancipação do professor e do aluno, é necessário que a escola assuma a escrita como inerentemente

¹⁰⁶O objetivo da oficina não era trabalhar as regras da escrita, mas sim, a importância da escrita como tal e enquanto processo artístico. Mais ainda, a necessidade de se trabalhar essa arte no espaço escolar, pois, conforme Serafim (2010), “um fator que torna excludente o ensino da escrita, é a artificialidade do conteúdo, que trata a escrita apenas pelo domínio dos aspectos formais, o conhecimento do sistema alfabético, das normas gráficas e sintáticas, por exemplo” (p. 5), deixando-se de lado a sua relevância como forma de expressão, de expor os sentimentos e como potencializadora de sentidos.

dialógica. E isso só vai acontecer a partir do momento em que permitir que o aluno “escreva e desenvolva o espírito crítico e veja a utilidade da escrita em suas mais diversas tarefas cotidianas, enfim, quando efetivar a inserção do aluno no mundo letrado, aí sim, estaremos formando alunos cidadãos e não apenas alunos, sem adjetivos” (SERAUFIM, 2010, p. 18).

A escrita e o cotidiano. A escrita a partir do cotidiano. Um dos aspectos que a escritora trabalhou durante a oficina foi justamente este - que a escrita está relacionada à nossa história de vida, aos acontecimentos do dia, à banalidade das pequenas coisas: *“a escrita vem daquilo que nos emociona, das verdades, dos problemas”* (DIÁRIO 2 PROFESSORA 8); ou, na fala da própria escritora - *“a escrita é como arte. Nada é uma verdade. É uma questão de experiência”* (DIÁRIO 4 DO PESQUISADOR). Se acompanharem a projeção, poderão perceber como essa questão esteve presente na fala da escritora e nos apontamentos realizados pelos professores em seus diários.

A parte que mais pareceu interessar os professores foi a minha história particular com a Escrita e com a Literatura, desde a minha infância até a vida adulta, quando publiquei um livro. Acredito que este momento foi significativo para os educadores, pois a minha história é simples, sendo assim qualquer um se vê nela (DIÁRIO ALINE LENZ).

A segunda oficina foi com a professora e escritora Aline que contou como se tornou uma grande apaixonada pela escrita e a sua facilidade de escrever.

Falou que por muitas vezes usava a escrita para conquistar coisas na vida. Fazia publicações, no facebook, da sua rotina e que, quando contava sua história, deixava que os leitores usassem o seu imaginário. Na verdade deixava “margens” para que cada um criasse e pensassem o que quisessem (DIÁRIO 2 PROFESSORA 6).

A oficina da professora e escritora Aline Lenz foi excelente, pois com muita sabedoria o desenrolar de sua fala esteve ligado a sua história. A sua relação com a escrita está vinculada à mãe professora que sempre lhe mostrou a importância da leitura (DIÁRIO 1 PROFESSORA 5).

- O mais interessante é que o próprio pesquisador, ao ouvir a fala de Lenz, deu-se conta de que sua escrita e seu pesquisar estão associados à sua história de vida.

Uma escrita ligada à história de vida. Sim, minha escrita tem muito de minha história, principalmente de minhas leituras. Lembrei-me do capítulo “O menino lê. Que(m) lê o menino?” onde falo sobre os livros e a escrita. Levou-me a pensar quando comentou que “a escrita é um fio de navalha. São distâncias que aproximam. O expor à escrita. As pessoas nunca leem aquilo que escrevo, mas sim aquilo que elas pensam escrever a partir do que leem da minha escrita”. E a obra escrita falando com seu leitor, o indagando, o levando a pensar além daquilo que está visível em si. “Entender o que o outro compreende a partir da minha escrita não é mais problema meu” (DIÁRIO 4 DO PESQUISADOR).

- Dando prosseguimento à minha fala de defesa, quero salientar dois aspectos nesse trecho do diário do pesquisador. O primeiro diz respeito à relação do escritor com o leitor: o escritor se expõe e permite que o leitor compreenda algo que ele talvez nem tenha tido

intenção de escrever. Essa questão do expor-se surge em outro momento no diário do pesquisador:

Aline também comentou do expor-se. “Escrever é expor-se. É dar a cara a tapa. É ter que estar preparado para a crítica, ao gostar ou não daquilo que você escreve, às interpretações.” Falo disso também na minha escrita. Que o artista, finda a obra, tem que expô-la. É um risco que se corre. Há múltiplas interpretações, sentires diferentes daqueles que o artista pretendeu expor ou que sentiu (DIÁRIO 4 DO PESQUISADOR).

- No que se refere à relação entre o escritor, o texto e o leitor, é importante considerar que:

O texto escrito supõe um enunciador (o escritor) em uma situação comunicativa que o distancia de seu interlocutor (o leitor) e, por isso, exige um trabalho de organização textual que faça do texto um todo coeso e coerente, uma unidade significativa cuja construção vai sendo tecida aos poucos pela inter-relação entre os diversos níveis linguísticos utilizados nesse processo: a linguística da palavra, da frase e do texto. Apesar desse distanciamento, o processo de construção do texto escrito exige que seu autor ajuste seu dizer e que adote uma estratégia de conjunto que realize adequadamente o jogo entre os diferentes planos de construção textual já referidos (SERAFFIM, 2010, p. 3).

- Nesse mesmo sentido, podemos associar a obra de arte com o *expect-actor*, ou seja, o artista possui uma intenção ao criar sua obra, mas o *expect-actor*, ao observá-la, terá outra e a obra de arte, por sua vez, trará, em si, um significado, um questionamento o qual irá lançar a quem a contempla. Mas, para que haja esse questionamento, é preciso que o *expect-actor* leia o que a obra tem a lhe dizer. Portanto, o segundo aspecto que quero destacar é a relação entre o ato de escrever e o de ler: escrita e leitura são indissociáveis.

A escrita é o instrumento do pensamento reflexivo e só o contato com ela pode favorecer o desenvolvimento de um pensamento abstrato, complexo e de natureza diferenciada permitida pela linguagem oral. É a escrita que permite a construção de pontos de vista e atribuição de sentido a este mundo. Dessa forma, a leitura exerce um papel importante, porque ela vai à busca desses pontos de vista, verificando-os, questionando-os e investigando os meios de sua elaboração (FAVONI, 2012, p. 18).

- Podemos também mencionar que se aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo: *“a escrita exige leitura, mas se deve escrever, escrever, praticar a escrita, pois a leitura é um exercício e a escrita também”* (DIÁRIO 2 PROFESSORA 8). Essa questão também foi mencionada no seguinte diário:

A prática de oportunizar ao aluno o gosto pela leitura e escrita passa pela nossa práxis pedagógica e o seu referencial deve ser: ler, escrever, assistir bons filmes, boas conversas e escrever com emoção, sem a preocupação com aquilo que o outro vai pensar. Mais que ser um escritor, devo ser um leitor. E o meu aluno deve me ver assim (DIÁRIO 1 PROFESSORA 5).

- Mas, o que seria o escrever? Como e a partir do que se dá o processo de escrita? De onde vem a inspiração do escritor? Quais as emoções envolvidas no ato de escrever? Esses e outros questionamentos foram feitos na roda de conversa e perpassaram os escritos dos diários.

Escrever é um exercício. Tudo pode se tornar numa escrita, em algo belo ou não, com diferentes sentidos e significados, com diferentes opiniões, com diversas releituras, sejam elas de um fato, de um acontecimento, de um momento (DIÁRIO 1 PROFESSORA 1).

O que seria então escrever um belo texto literário? Segundo Aline, escrever um texto literário é se sentir participando da história, é deixar espaço para que o outro se sinta protagonista ou sujeito da mesma.

Através da práxis pedagógica, o aluno deve ser motivado a escrever após observar, olhar, criar, protestar, analisar e escrever para então transformar a realidade. Eu só vou escrever bem após observar. Portanto, a escrita passa pela arte da observação (DIÁRIO 1 PROFESSORA 5).

Já na oficina com a escritora Aline Lenz, comentou-se sobre a expressão escrita. Segundo a palestrante, [a escrita] surge do que emociona, incomoda; transmite a verdade [daquilo que] muitas vezes não consigo falar (DIÁRIO 2 PROFESSORA 7).

- Do diário do pesquisador, é oportuno destacar o aspecto da arte mencionado por ele, ou seja, de que ela possui seus encantos e estranhamentos. Ele não só vislumbra a escrita artisticamente, como vê, nela, um processo de autopoiese:

Lembrei-me de uma frase de Pablo Picasso, que menciona que “a arte limpa da nossa alma toda a poeira do dia a dia”, quando Aline comentou que a escrita vem da emoção. “Ela vai para lugares que não sabemos e nem como seremos interpretados. A escrita é um organismo livre. Ninguém controla. A vida, por ser um organismo vivo, vai mudando. A vida é um atropelo.” Nesta fala reporto-me ao “3º Ato: a autopoiese da Arte”. A arte e a obra de arte, por si só, reinventam-se a cada olhar do expect-actor. Outros assuntos comentados e também presentes em minha escrita é que a arte toca de alguma forma, estranhamento e encanto. “A arte precisa tocar pelo espanto. É uma mentira que mostra uma verdade. A arte faz a gente olhar com os próprios olhos” (DIÁRIO 4 DO PESQUISADOR).

- “Escrever também é uma forma de arte. Assim como a arte, a escrita também revela sentimentos, alivia, acalma”. Essa frase, presente no Diário 1 da Professora 1, nos revela que a concepção da escrita como arte ficou clara para os professores participantes, uma vez que essa mesma questão apareceu nos seguintes diários:

Não é difícil perceber a arte presente na escrita, pois a literatura é a arte da palavra. A literatura, além de possuir a palavra em sua constituição material, tem a escrita como veículo principal.

A literatura é uma arte que se utiliza da linguagem para que o conhecimento perpassa cada indivíduo de modo particular. Ela permite compreender outras formas de encarar o mundo, bem como entender outras pessoas que o compreendem de forma diferente do nosso.

A literatura, ainda, possibilita uma construção imaginária, de modo que se possa viver outra vida, sem abandonar o que se tem. Por meio das personagens literárias é possível estar profundamente no lugar de outras pessoas, imaginando e vivenciando também realidades psicológicas diferentes (DIÁRIO 2 PROFESSORA 4).

Finalmente, Aline, a escritora, enfatizou que existe um universo além da escrita chamado Arte que também faz aprender. Arte de aprender a olhar pelos próprios olhos (DIÁRIO 1 PROFESSORA 5).

A escrita é uma arte que vai para todos os lugares, auxiliando na compreensão do mundo, na expressão e criatividade. A arte precisa tocar a gente, nos fazer sentir e compreender o mundo que estamos inseridos (DIÁRIO 2 PROFESSORA 7).

- Também é oportuno analisarmos o diário do pesquisador, tendo em vista que ele vislumbra a escrita como arte e compreende a sua potencialidade, bem como o seu processo, enquanto escritor de uma tese:

“A arte potencializa um sentir. A potencialização de sentidos através da arte.” Constatando um dos meus objetivos na fala da Aline. Percebo que as colegas concordam com essa questão. Mais uma vez, assim como na oficina de teatro, falou-se da questão do olhar. “Tudo pode ser bonito, depende do ângulo que tu olhas. Paciência do olhar. O olhar a distância permite uma desartificialidade”. A arte faz a gente olhar com os próprios olhos e, nesse sentido, lembrei-me de minha escrita. Às vezes é necessário olhá-la a distância, deixá-la parada a fim de que se possa compreendê-la na sua essência, o que tem a nos falar nas suas entrelinhas, mesmo que tenhamos sido nós mesmos a dar vida a ela. É necessário lê-la e deixar que fale conosco, nos questione, nos leve a um interpretar outro, diferente daquele que queríamos deixar claro. Nos leva a dar vida às palavras para que essas, artisticamente, desempenhem um bailado único e encantador aos olhos de quem as lê (DIÁRIO 4, DO PESQUISADOR).

- Meritíssimo, senhores, senhoras, nobre colega promotor! Como pudemos constatar nos trechos projetados, a escrita é uma arte e, como tal, ela potencializa, ela permite expressar emoções, opiniões. Leva a questionamentos, a inquietações diferentes daquelas a que estávamos acostumados. A escrita dá voz aos calados e leva o silêncio aos falantes; ela permite compreender o mundo, o que somos ou pretendemos ser. Muitas vezes, é por meio dela que conseguimos demonstrar quem somos ou expor algo para o que pretendemos chamar a atenção. A escrita, tal qual a arte, nos desassossega; faz, do corpo, frêmito de sentires; nos agita e nos acalma; nos emociona a ponto de gritarmos ou calarmos. Mas, como ressalta uma das professoras participantes da oficina, muitas vezes não damos o devido valor à escrita e à arte:

Infelizmente, a sala de aula, muitas vezes deixa de ser um espaço de criatividade e invenção, justamente pelo fato de a escola refletir o que propõe a sociedade, ou seja, a postura da sociedade como um todo não é a de valorização da arte. A sociedade não vê, por exemplo, as possibilidades de exploração da literatura e se falarmos do gênero literário poesia, percebemos o quanto ela está excluída, perdendo espaço para outros conteúdos tidos como mais 'importantes', conforme a concepção da maioria das escolas e da própria sociedade que espera uma educação mais utilitarista.

Na realidade, a sociedade, de modo geral, não só despreza a arte literária, mas a função da arte no desenvolvimento da personalidade humana (DIÁRIO 2 PROFESSORA 4).

- Diante desse depoimento, não podemos deixar de mencionar que, desde os primórdios, a arte acompanha o ser humano e o seu viver em sociedade. Acredito que cabe à escola trabalhar essa desvalorização da arte mencionada pela professora em seu diário. Isso porque é nos diferentes processos de ensino que acontecem no espaço escolar que se pode demonstrar que a arte é importante, que está presente na sociedade e na vida de todos e que contribui na potencialização de sentidos. Necessito mencionar, continua o advogado de defesa, que, com o desenvolvimento das oficinas, o pesquisador quis propiciar um experienciar artístico, demonstrar a importância da arte para o ser humano e para a sociedade e desafiar os professores a incluírem diferentes expressões artísticas na sua práxis pedagógica.

Dando prosseguimento à análise dos diários presentes nos autos de defesa, o próximo aspecto que quero trazer à tona é a temática da “margem na escrita” que a ministrante da oficina trabalhou com o grupo na roda de conversa. A escritora, ao refletir sobre como a arte permite que as pessoas se enxerguem e se comovam com as diversas manifestações artísticas, menciona que: *“a técnica chamada ‘margem’, [é aquela] onde nunca se expressa tudo, sempre se deixa uma brecha para que o leitor (ou expect-actor) imagine”* (DIÁRIO DE ALINE LENZ). A partir dessa fala da escritora, o pesquisador reporta-se novamente à sua escrita e ao ambiente teatral: *“Ela comentou sobre ‘a margem’. Que sua escrita tem uma margem que permite interpretações outras. Reportei-me ao espaço existente entre a plateia e o palco. É nesse espaço que ocorre o interpretar, o diálogo, a fusão de horizontes”* (DIÁRIO 4 DO PESQUISADOR).

Por último, é importante apresentar as impressões referentes à oficina, bem como à dinâmica e aos materiais utilizados. Para tanto, projeto os seguintes trechos dos diários:

O encontro contou com cerca de dez professores que escutaram atentamente e participaram bem da resposta.

Foi um trabalho válido, onde trocamos, refletimos e onde mais uma vez a gente percebeu que a vida diária e pequena de todos nós, é tantas vezes o que vai além da arte e da escrita. E que é a educação que nos proporciona estes momentos de nos conscientizarmos do que realmente vivemos e muitas vezes nem nos damos conta.

Foi um prazer trabalhar com estes professores e com eles fazer estas reflexões (DIÁRIO ALINE LENZ).

Apresentou vários textos comprovando que o leitor vai criando uma outra história em sua cabeça e que muitas vezes o final da história contada é bem diferente do que imaginamos. Isso comprova que a leitura é uma arte onde percebemos o mundo e criamos outros olhares para esse universo da leitura.

Finalizou com a música: Samba da Utopia. Essa música relata um mundo pesado, de rebeldia e de desânimo, mas que a gente deve ter sabedoria, fé e luta para sabermos enfrentar nossos problemas sem perder o foco (DIÁRIO 2 PROFESSORA 6).

Apresentou vários textos para ler, de forma agradável (misturando com a realidade). Faz o leitor ficar atento e o prende até o final (DIÁRIO 2 PROFESSORA 8).

Também desenvolveu atividades práticas e seu material (poesias), o que enriqueceu a oficina (DIÁRIO 2 PROFESSORA 7).

Aline trabalhou com diferentes textos, seja seus escritos ou de escritores como Eduardo Galeano, Luís Fernando Veríssimo e, por último, a música 'Samba da Utopia' e desafiou-nos a escrever algo a partir dessa. Aceito o desafio, escrevi o seguinte:

Perante 'O grito' de Edward Munch estatizei. Senti a garganta seca. Navalhas afiadas tais quais estalactites senti pontudamente adentrarem minhas cordas vocais que, insistentemente e rebeldemente gritavam: poesia, sabedoria, teimosia, utopia (DIÁRIO 4 DO PESQUISADOR).

- Meritíssimo, nobre colega da promotoria, senhoras e senhores *expect-actores/atrizes* deste julgamento! Comparando a oficina de escrita com a de teatro, fica claro que em ambas houve uma experiência, mas o experienciar esteve mais presente na de teatro, em que os professores interagiram mais. Na oficina sobre a escrita como arte, eles escutaram aquilo que a escritora tinha a lhes falar. Nesse sentido, conforme Larrosa (2017), houve mais informação do que experiência. É “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (LARROSA, 2017, p. 19).

Esse processar de informação transpareceu nos diários aqui projetados. Na verdade, o que mais apareceu foram diferentes opiniões a partir das informações obtidas. E, até mesmo, em um dos diários apareceram informação, opinião e um embasamento teórico, como podemos constatar a seguir:

Assim, a prática da literatura, quer por meio da leitura ou da escrita, baseia-se em uma pesquisa das potencialidades da palavra escrita. Nessa perspectiva, literatura engloba saberes sobre o homem e o mundo e, a cada leitura, libera esses mesmos saberes sem aprisionar ninguém (COSSON, 2006).

A literatura permite ao leitor a descoberta de sentidos. Segundo Aguiar (1993), todos os livros possibilitam descoberta de sentidos, mas os literários favorecem a descoberta de sentidos de modo mais amplo. O texto literário, por sua vez, atinge um plano de significação maior e possui uma autonomia de significação.

O texto literário não faz referência diretamente ao contexto, não necessitando apontar para o objeto real do qual ele é signo, uma vez que possui uma autonomia de significação. Isso porque a obra literária, através da sua história, cria sua própria regra comunicativa, firmando um pacto entre autor e leitor de modo que a presença do contexto é dispensável. Assim, ao ler o texto, o leitor deixa de lado a sua realidade do momento e vive em seu imaginário as vicissitudes das personagens de ficção.

No texto literário, segundo Aguiar (1993), constrói-se um mundo possível no qual os objetos e processos nem sempre aparecem totalmente delineados. Esse mesmo mundo envolve lacunas que automaticamente são preenchidas pelo próprio leitor, conforme seus conhecimentos e experiências prévias. Em vista disso, o texto literário caracteriza-se como plurissignificativo, e essa polissemia, por sua vez, mobiliza a consciência do leitor [...].

Se o leitor estiver envolvido com a obra literária, segundo Zilberman (1982), é porque, possivelmente, exista algo nela que o complemente ou o identifique com o contexto que ali se apresenta. E se isso acontecer, a literatura, no dizer de Goulemot (2011), se torna produção de sentido, de compreensão e de gozo.

França (2010) explica que é por meio da linguagem simbólica que o ser humano procura se identificar no outro, contribuindo para reorganizar-se dentro de si mesmo. Por isso, a literatura tem um papel significativo enquanto linguagem simbólica que possibilita à vida ser reinventada. Nessa perspectiva, Martha (2012) também argumenta que o uso imagético e simbólico da linguagem literária possibilita despertar a sensibilidade, que veiculada nos textos poéticos, transforma-se em auxílio para a organização do mundo interior do ser humano (DIÁRIO 2 PROFESSORA 4).

- Cabe aqui destacar - continua o advogado de defesa - que a informação é necessária e importante para a emissão de uma opinião contundente e argumentada, mas “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (LARROSA, 2017, p. 20). Isso acontece, muitas vezes, porque o sujeito moderno “não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito” (LARROSA, 2017, p. 22). Essa atenção durante a oficina ficou clara no dizer da ministrante, quando menciona que os participantes escutaram atentamente, e em um dos trechos do diário do pesquisador:

ao contrário do que ocorreu na oficina de teatro, em que as professoras pararam, esqueceram-se de tudo o que as rodeava até aquele momento, deixaram-se levar pelo massagear inicial e pelas dinâmicas, na oficina sobre a escrita, elas ouviram atentamente e, sem perder tempo, anotaram o máximo que podiam em seus cadernos, como se cada palavra portasse um respirar único, passageiro, que na sua brevidade necessitava ser gravada a fim de não ser esquecida (DIÁRIO 4 DO PESQUISADOR).

- A partir do diário do pesquisador é oportuno enfatizar que, para que uma experiência nos aconteça, é necessário pararmos (LARROSA, 2017). Precisamos nos deixar levar por ela. Precisamos esquecer o que nos rodeia para sermos afetados por algo diferente. O experienciar só acontece a partir do momento em que nos deixamos atravessar, excitar, agitar, chocar, desassossegar de nossos marasmos costumeiros.

Mas, de certa forma, como podemos constatar na projeção a seguir, há os que também se deixam afetar, mesmo obtendo apenas informação. Neste caso, porque a oficina proporcionou que cada participante exercitasse um outro olhar sobre si e sobre sua relação com a escrita enquanto representação artística.

Não é por ser professora que eu também seja escritora... então, tenho a impressão de que escrever, ser escritora, autora de livros, é algo muito difícil e distante. Ouvindo Aline falar, tive outra impressão do ato de escrever! Percebi que, tendo vontade, é só dedicar-se um pouco mais na árdua tarefa de escrever, contar histórias, imaginar e tornar real, dar vida ao que apenas está na imaginação. Ádua porque acredito não ser tão simples transformar em livro uma ideia. É preciso criatividade, dedicação, comprometimento, força de vontade... pois, nem sempre o que gostamos faz parte do gosto do outro. Se compartilharmos o mesmo gosto, tudo bem, a crítica do leitor nos fará bem, mas se não compartilharmos, precisamos estar com nosso emocional bem equilibrado para aceitar a crítica inesperada. A escritora disse que a escrita vai além do simples escrever, ela mistura-se com a arte. E a arte tem por função tocar as pessoas para que elas possam ver e perceber o mundo de outra forma, diferente do cotidiano, daquilo que estamos acostumados e que, por isso, talvez, já nem percebemos as nuances. Percebemos o mundo com olhar diferente, damos um outro sabor e cor à vida e a nós mesmos, pois, conforme a própria escritora coloca, escrever pode ser uma ótima terapia, já que temos a oportunidade de trabalhar nosso interior, nosso emocional, passando a nos conhecer melhor e a compreender o que se passa conosco e com os outros. Redescobri que ser escritora não é tarefa fácil, mas que também é possível (DIÁRIO 2 PROFESSORA 3).

- Meritíssimo, nobre colega da promotoria, estimados presentes! Gostaria de apresentar, a partir de agora, a avaliação das oficinas, nas palavras dos professores participantes. A partir das avaliações, constatamos que as temáticas trabalhadas estiveram ligadas aos processos de ensino, uma vez que “as propostas se relacionaram à nossa prática no contexto escolar e integraram a nossa reflexão sobre a importância dessas habilidades, competências e valores humanos na formação integral de nossos estudantes” (DIÁRIO 1 PROFESSORA 7). Ou, ainda, na visão da mesma professora: “as vivências foram significativas e relacionadas ao nosso contexto de educadores” (DIÁRIO 2 PROFESSORA 7).

Além disso, as oficinas contribuíram para um processo de reflexão e para a compreensão da importância da arte nos processos de ensino. Tais percepções estão presentes no relato que menciona que oficinas como essas nos *“auxiliam muito para refletirmos e refazermos a nossa prática pedagógica, fazendo-nos perceber o quanto a arte contribui na formação da personalidade, do gosto, da sensibilidade, da construção de conhecimento e no crescimento global do aluno e de qualquer ser humano”* (DIÁRIO 2 PROFESSORA 4). Contribuíram, ainda, para a associação da experiência vivida com a descoberta de um potencial interior: *“essa oficina foi de grande valia, porque a gente viaja nessas experiências e consegue ver que todos nós temos um grande potencial dentro de cada um de nós. Basta acreditarmos e colocarmos em prática”* (DIÁRIO 1 PROFESSORA 6).

Ademais, cabe destacar os relatos a seguir, que mostram a importância de se trabalhar oficinas de arte com os professores, tendo em vista que essas apresentam formas alternativas de cativar o aluno, possibilidades outras nos processos de ensino, a importância da arte, da escrita, entre outros aspectos:

Esta oficina que nos foi proporcionada valeu muito para a prática pedagógica em sala de aula, pois nos mostrou formas alternativas e divertidas de cativar o nosso aluno fazendo uso de brincadeiras que atraem os mesmos muito mais do que o nosso conteúdo propriamente dito, introduzindo-o no andamento de nossas aulas. Também penso que antes de querermos que o nosso aluno aprenda o conteúdo obrigatório, precisamos num primeiro momento trazê-lo para mais perto de nós, fazendo com que se sinta atraído e mais à vontade para estar numa sala de aula (DIÁRIO 1 PROFESSORA 2).

Essa oficina nos mostrou a importância, o gosto e o uso da escrita em todas as áreas do conhecimento. Que a partir de um simples pensamento ou uma situação real qualquer, podemos criar aulas diferenciadas - usando o nosso aluno como foco, associando-o à nossa realidade e vice-versa (DIÁRIO 2 PROFESSORA 2).

- O que constatamos, com base em tudo o que foi apresentado por meio dos diários vivenciais, é que experienciar a arte propiciou, para os participantes das oficinas, um olhar diferenciado sobre o acontecer e estimulou a incorporação da arte aos processos de ensino, para, assim, potencializar sentidos. Esperamos que esse olhar permita uma criação a partir da arte, ou seja, que o professor compreenda o sentido de *olhicriarte* (olhar+criar+arte). De resto, fica o desejo de que a experiência proporcionada pelas oficinas estimule os professores a desenvolverem uma docência artística “marcada por possibilidades de invenção contínua, buscando modos flexíveis e mais artistas para a difícil tarefa que é educar em tempos contemporâneos” (SCHWERTNER *et al.*, 2017, p. 57).

Sabemos que apenas duas oficinas, uma com experiência na arte do teatro e outra da escrita, não são suficientes para despertar essa docência artística, mas temos ciência de que é necessário estimular um experienciar das mais diversas artes. Que é preciso estar em contato constante com as diferentes manifestações artísticas e que se deve ter um conhecimento sobre elas para, a partir disso, incorporá-las na práxis pedagógica. Nesse sentido, é imprescindível

pensar a vida docente como uma vida artista, uma vida artista, uma vez que uma docência artista não está em ser um pintor ou escultor, mas em tomar os traços da vida de um artista a fim de compor uma docência mais própria, autêntica. Os artistas não se incomodam com o instituído, com a verdade absoluta e acreditam na realidade como um processo em construção. É preciso querer viver uma docência artista, para que ela possa existir. Tomar a docência como artista é produzi-la nos territórios híbridos, nas diferentes linguagens que o mundo, e os sujeitos nele, podem oferecer.

Nesse sentido, um professor artista é pintor, escultor, curador, bailarino, ator, músico, trapezista, inventor, e tantas outras possibilidades de uma vida artista. Nessa docência artista ele produz espaços de experimentação, amplia território de atuação, porque como docente artista sua possibilidade de existência está na invenção (SCHWERTNER *et al.*, 2017, p. 58).

No entanto, não podemos esquecer que trabalhar com a arte requer uma abertura ao diferente, ao inusitado, àquilo que afeta e potencializa sentidos. É sensibilizar-se; é refletir; é descobrir-se a si e ao outro; é desestabilizar o que conhecemos a fim de criarmos novos conhecimentos; é permitir metamorfoses pedagógicas; é estar em um constante processo de aprendizagem (ASSMANN, 1998). Ainda, nesse sentido, há que se enfatizar que “os docentes artistas são sujeitos que buscam estar em constante formação de conhecimentos pertinentes à vida, mais que a qualquer regimento de normatização” (SCHWERTNER *et al.*, 2017, p. 57).

Para que aconteça uma docência artística, é essencial que o professor “seja capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas, e [dessa forma] talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis ‘espaços de experimentação’” (LOPONTE, 2017, p. 448). Mas, para isso acontecer, é preciso ter clareza de que

Uma docência artista implica determinados conceitos de sujeito e de formação: não se trata da noção de sujeito estável, essencialista, passível de ser emancipado e nem de uma formação cuja finalidade esteja predefinida ou com um ponto de chegada preestabelecido. Trata-se, sim, de um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma prática de liberdade ou ainda, um permanente “tornar-se aquilo que se é”, cujo fim, felizmente, é inatingível. Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um *si* que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada. Pressupostos tais como esses não pretendem, no entanto, deixar-nos cair em um suposto vazio relativista que paralisaria a nossa capacidade de agir e de pensar sobre os processos de formação

docente. Assumirmos as incertezas e a nossa descrença sobre as verdades únicas não indica, diferente do que possa parecer a algum leitor desatento, eximir-nos do compromisso e da responsabilidade de pensar e problematizar modos de constituir a docência, e buscar modos mais abertos e flexíveis – mais *artistas* – diante da tarefa cada vez mais complexa que é educar em tempos contemporâneos. Seríamos capazes de constituir “estéticas da existência” ou “estéticas da docência”, marcadamente plurais, contingentes, inconformadas? (LOPONTE, 2013, p. 36).

Para levar a arte para a sala de aula é preciso compreender que não há normas ou regras preestabelecidas, mas sim, um jogo em movimento durante o acontecer. Em contato com a arte, ela nos questiona e leva a pensares outros, diferentes; a olhares que afastam e aproximam e que, a partir de tais movimentos, potencializam o que de fato necessita ser potencializado (SCHWERTNER *et al.*, 2017). Levar a arte para a sala de aula significa permitir aflorar, em cada um, o lado artista; permitir que cada um, dentro do mais puro anonimato ou glamorosa fama, seja um ator, músico, poeta, pintor, escultor, bailarino - um ser pensante capaz de enxergar sentidos potentes na arte e na vida.

Estou aqui a pensar sobre o que os diários reportaram sobre o experienciar de cada professor nas oficinas de teatro e escrita. Sobre como foram desafiados a saírem de suas zonas de conforto, a se deixarem levar por vivências outras que não aquelas conhecidas no espaço escolar e como, para cada professor em processo de aprendizagem, as buscas por experiências diversas “podem ser fugazes ou duradouras, de curta ou longa duração, podem ser boas ou ruins, mas – sobretudo – que sejam intensas. Intensas a ponto de transbordarem do nosso corpo e da alma, para respingar em alguém” (ASSMANN, 2014, p. 5). Estou ainda a pensar, quando o advogado de defesa volta-se para a plateia e novamente começa a falar.

- Uma última prova a fim de comprovar definitivamente sua inocência, senhor Han van Meegeren. Seria o senhor capaz de, diante de nossos olhos, realizar a pintura de uma tela idêntica à que é acusado de falsificar?

- Sim – responde o réu.

- E de que o senhor necessita para realizar essa prova?

- Um cavalete, minhas tintas, meus pincéis, minha paleta e uma tela em branco do tamanho de 1,20 X 1,00.

- Meritíssimo, é viável conceder ao réu esses materiais?

O juiz determina que o material seja entregue ao réu e que ele tem o direito de realizar uma pintura, desde que, durante todo o tempo, seja acompanhado por testemunhas, pelo promotor e pelo advogado de defesa. E assim acontece. Diante de nossos olhos, Han van Meegeren trabalha incansavelmente em sua obra. Diante dos olhos de quem o acompanha, as pinceladas suaves e consistentes dão forma a algo nunca antes visto.

Pouco a pouco, perante meus olhos e de todos os demais *expect-actores*, a tela ebúrneia é preenchida por tons e semitons, formas a ganhar contornos, símbolos, detalhes que só o artista sabe o que querem dizer. Acompanhamos passo a passo a feitura da obra. Constatamos o preparo da tinta e compreendemos como o artista, de fato, tem conhecimento sobre o material a ser utilizado e como as cores necessitam ser combinadas entre si. Há um jogo harmônico das cores, pois a cor possui um poder mágico, como que musical, a despertar emoções diversas em cada um de nós. E o pincel, quase que em um voo lírico, está a preencher minuciosamente e milimetricamente cada espaço em branco da tela. São pinceladas suaves, detalhistas, encantadoras.

E, hipnoticamente, vemos a obra ganhando vida pelas mãos do artista. Num dos cantos da tela, uma pesada cortina de tapeçaria, em tons azuis e dourados, está a revelar o artista trabalhando em seu estúdio.¹⁰⁷ O vislumbre de um mundo particular, único, desconhecido e misterioso. Com esse gesto, o artista abre seu íntimo, seu coração aos incrédulos, aos ímpios que ousam não acreditar em seu potencial, em sua capacidade criadora. Ao mesmo tempo em que deixa transparecer esse mundo, convida para que todos entrem nele, o contemplem, o explorem.

Uma cadeira está disposta, convidando as testemunhas a se assentarem, mas elas possuem a incumbência de observarem de longe, uma vez que o artista não pode ser atrapalhado ou importunado enquanto dá vida à sua obra. A luz que inunda o ateliê esconde-se por detrás da cortina. É uma luz única, especial, quase divina. Os reflexos são como pequenas gotículas em formato de pérola a se formarem sobre a superfície dos objetos, nas tarraxas que prendem o couro à cadeira.

¹⁰⁷Todos os detalhes aqui apresentados foram retirados dos seguintes sites: <https://virusdaarte.net/vermeer-a-arte-da-pintura/>; <https://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/30/938280/conheca-arte-da-pintura-johannes-vermeer.html>; Acesso dia 28 de abril de 2020. Salienta-se que a história da pintura da obra de Johannes Vermeer foi adaptada ficcionalmente para a escrita desta tese.

Um pedaço de mesa pode ser avistado entre a modelo e a cadeira. Sobre a superfície dessa, tecidos que caem em formato de cascata. Ainda sobre a cadeira, como se jogada a esmo, mas com um potencial único e esclarecedor, uma máscara de gesso a simbolizar que a pintura é a arte da imitação. Ainda, no que se refere à composição do cenário da obra, na parede ao fundo, um mapa representando o território da Holanda, assim como vigas no teto a representarem uma harmonia com as barras do mapa. Um vistoso candelabro dourado a pender do teto sobre a cabeça do pintor - como se esse fosse o grande centro de luz -, embora, com suas velas apagadas, traga, em si, a águia de duas cabeças representando a dinastia dos Habsburgos.¹⁰⁸

Duas pessoas são representadas no espaço sagrado do atelier. A primeira é uma modelo que representa Clio, musa da História. Filha de Mnemosine (Memória) e Zeus, tem a função de nada deixar escapar, de divulgar e proclamar a fama. Sua identificação pode ser feita pelos símbolos que comporta: a coroa de louros, a trombeta que, neste caso, representa a fama do artista que está em jogo, e o livro de anotações, certamente a simbolizar os segredos que o artista traz em sua alma e que, por ora, transfere para sua obra. Clio, ao olhar para baixo, demonstra estar envergonhada pelo que está a ver. O chão axadrezado é o do próprio tribunal. Por que a necessidade de tantas testemunhas? Já não basta o artista entregar sua arte? É necessário comprovar que ela existe? Compete a Clio fazer com que esta história jamais seja esquecida.

A outra pessoa é o próprio artista. Está de costas, como se aqueles que o estão a ver não tivessem importância alguma - é indiferente a eles. O que lhe importa é a arte, aquilo que vê e está a retratar. O pintor, usando roupas do século XV, faz sua pintura num cavalete. Preso a este está a tela, em que uma imagem esboçada de giz pode ser contemplada. Mas o artista inicia a partir da coroa de louro da retratada, o símbolo da glória. Ele tem certeza de que será esta a obra que lhe proporcionará alcançar tudo o que sonhara com sua arte. Sobre a tela há um tento, instrumento usado para firmar a mão do artista, quando estiver pintando detalhes. Suas pontas almofadas impedem que a tela sofra qualquer dano. A postura da mão direita do artista indica o coroamento pela arte.

¹⁰⁸Os Habsburgos governaram o território dos Países Baixos entre os séculos XV e XVI e, posteriormente, nos fins do século XVI até fins do século XVIII – apenas de sua porção sul, a atual Bélgica. Em 26 de julho de 1581, na União de Utrecht, a Holanda declarou-se formalmente independente da Espanha.

Findada a obra, ela é exposta para a contemplação de todos. Olho-a e tenho a nítida impressão de que também me olha. É como se me questionasse e, entre tantos questionamentos, é como se perguntasse se também eu creio ser ela uma falsificação. Não há como dizer onde reside a verdade. Ambas as obras são idênticas nas perfeições e imperfeições de sua aura existencial. Só posso dizer - Van Meegeren pintou como se o tempo lhe pertencesse e seu pincel, em voo lírico, seduzisse a tela em pinceladas de amor. Pouco a pouco pude ver as tintas a se misturarem em matizes outras, as formas e contornos a ganharem vida, a perdurarem na eternidade, a registrarem, em uma fagulha do instante, toda a potencialidade do artista a sentir.

Han van Meegeren pintou como se não existisse nada igual. E o mundo jamais soube se tratava-se de uma originalidade falsa de si mesmo. E, mais do que a confirmação de sua culpa ou de sua inocência, o artista demonstrou a nós, *expect-actores*, que o processo de criação é a parte mais valiosa e importante de uma obra e que cada processo artístico é único e singular (SALLES, 2014). E foi no hesitar da última pincelada, de uma rebelião de seu pincel em voo lírico, em meio ao ritmo anacênúbio das cores, que o artista admitiu a impossibilidade de se determinar “com nitidez o instante primeiro que desencadeou o processo e o momento de seu ponto final. É um processo contínuo em que regressão e progressão infinitas são inegáveis. Essa visão foge da busca ingênua pela origem da obra e relativiza a noção de conclusão” (SALLES, 2014, p. 29). Foi a última pincelada que demonstrou que o desejo do artista “nunca é completamente satisfeito e que, assim, se renova na criação de cada obra (SALLES, 2014, p. 33).

Ao acompanhar extasiado o artista que, indiferente a tudo e a todos, pintava como se não existisse nada mais em seu entorno, constatei que não só a obra possui uma aura única, como “a alma de um artista é abastecida, entre outras fontes, pela poesia da vida. Poesia com palavras que tocam a alma. Poesia que compreende aspectos metafísicos e fala da possibilidade desses elementos transcenderem o mundo fático” (ASSMANN, 2014, p. 5). E é por isso que, com poesia, homenageio o artista, pois, tal qual um poeta, me aventuro a dizer (a traduzir em palavras arbitrárias, incontrolláveis, atravessadas pela pluralidade) o que vejo, sinto e penso (LARROSA, 2017).

A tela
 Diante do pintor
 A tela branca
 Ele a olha
 Contempla demoradamente
 Seus olhos brilham perante a imensidão alva
 O que vê que com meus olhos não vejo?
 Perscruta o cenário:
 Morada da arte,
 De símbolos e signos,
 Da história diante de si.
 O pintor olha
 (Re)conhece na tela os traços
 Na paleta: a trituração dos ingredientes sagrados
 A tinta a formar-se: amarelo ocre, preto, branco, vermelho, azul ultramar...
 Uma infinidade delas.
 Loucas para serem escolhidas, misturadas, metamorfoseadas
 O pincel e seu bailar frenético dando formas e cores a pessoas e objetos
 Um bailar poético,
 Um gesto lírico e maestral
 O sentimento, o compasso e a velocidade com que a obra deve ser executada.
 O maginável/inimaginável, o pensado/impensável/repensado mais uma vez
 O (re)visto do existir e do porvir
 De repente:
 Um risco
 Um ponto
 Uma incógnita
 Linhas que vão e que vêm
 Linhas que fogem, que procuram, que se encontram e desencontram
 Deixando partes de si e levando partes de alguém
 Paralelos, meridianos
 Latitude, longitude
 As coordenadas geográficas da vida se expondo, contrapondo, inovando, arriscando.
 Aventurando-se.

As linhas da vida e da morte
Da verdade e da mentira.
A metamorfose das cores e dos traços.
É a forma se deformando. É o previsível/imprevisível. O virado/revirado.
O velho e o novo. O tudo e o nada.
O fim? O princípio? O reinício?
O inacabamento de um gesto
Novamente:
O nada
Os desapareços
As aventuras
Os desassosseços
As (in)certezas
O pintor está a olhicriarte.
A tela branca viva que se apresenta diante de si (DO AUTOR, 2020).

15 9º ATO – A ARTE A PERPASSAR OS PROCESSOS DE ENSINO

Figura 22 – O que vê o pintor/professor na arte do ensino?

Artista: Waltercio Caldas – Los Velásquez/1993



Fonte: <https://viagens.sapo.pt/viajar/viajar-mundo/artigos/paisagens-vazias-artista-recria-pinturas-famosas-sem-os-seus-personagens>

Uma imensa moldura desce do alto. Larga, ricamente entalhada, possui um tom dourado de outrora. Ao seu redor, em letras grandes e visíveis, podemos ler: “A imagem deve sair da moldura” (FOUCAULT, 2007, p. 11). Flâmulas vermelhas e amarelas estão dispostas nos cantos, sem interferir na centralidade da moldura e um galhardete imenso pende num rompante do alto, com o seguinte dizer:

Por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aquele que as sucessões de sintaxe definem (FOUCAULT, 2007, p. 12).

Ainda estamos pensando no sentido do que está escrito no galhardete, quando, subitamente, ele é içado, deixando transparecer, no vão da moldura, um cenário. O cenário é amplo, pomposo, quase imperial. Tudo leva a crer tratar-se de um ateliê ou, até mesmo, de uma sala de exposição. Os objetos que compõem o cenário e o vazio que se estende pelos diferentes planos causam uma sensação de incompletude. Trata-se de um espaço significativo e cheio de significados, “que se coloca como uma explicação simbólica da presença de uma ausência que reverbera e retumba, talvez indicando inclusive seu núcleo inacessível, seu nó oco que envolve a cena” (SÁ, 2015, p. 66).

Um espaço, vazio da presença humana, que emana poeticidade, que convida o *expect-actor* a percorrê-lo, a desvendá-lo, a descobrir o que esconde. Que o convida a deambular em busca da decifração do indizível, da descoberta do que esse espaço tem a dar em sua pulsação potente do devir da existência, uma vez que o vazio, em si, deixa fluir uma

experiência estética do encontro [...] algo próximo de um ritmo, de uma palpitação, de um lampejo de um espectro que se estabelece entre o aparecimento e o desaparecimento, entre a revelação e o apagamento de si enquanto possibilidade do ente. Talvez seja assim, através da assunção desta forma de incompletude, que algo possa vir a ser exposto (obviamente sem nunca se revelar por completo) (SÁ, 2015, p. 64).

O vazio do cenário nos leva a um outro olhar sobre as coisas a ponto de nos permitirmos “apreender outros modos de ver que modificam a nossa própria percepção da realidade” (ATIK, 2011, p. 14). É por isso que, pouco a pouco, nos damos conta de que, no canto esquerdo do cenário, há uma imensa tela. Ao que aparenta, possui entre 4 metros de altura e 3 de largura¹⁰⁹. Ao fundo, quadros emoldurados. Pouco se vê neles - são borrões de tintas. Um que outro personagem quer se dar a ver. É uma invisibilidade em névoa que atrai,

¹⁰⁹A tela “Las Meninas” possui 3,21m de altura por 2,81m de largura.

fascina, hipnotiza e leva a querer saber mais, a querer desvendar o que são aquelas manchas pálidas no limite de uma noite sem profundidade (FOUCAULT, 2007).

Nos quadros emoldurados, a possibilidade dos indícios, um jogo paradoxal entre a presença e a ausência do existir. Os quadros, embora pareçam perdidos em meio à imensidão do cenário, são donos absolutos do espaço. Ocupam a parede ao fundo, bem como a parede localizada à direita, que é entrecortada por imensas janelas. Talvez, na parede à esquerda, haja mais deles, embora não possam ser contemplados por ninguém uma vez que a imensa tela sobre o cavalete tampa a visão como um todo. Tais pinturas parecem ter optado,

por uma razão extremamente íntima e não menos natural, em exilar-se do relevo da luz, existindo apenas como forma esvaziada, como eixo semântico que promove e provoca o abismo imprescindível para que o laço se construa. Como se a imagem pressentisse por si só, a necessidade da beira do abismo do mutismo, para que talvez, em outro tempo ou mesmo em outro quadro, venham a ressurgir e descobrir a luz necessária para que possam deixar-se revelar. E depois, mergulharem novamente na escuridão inerente a toda e qualquer imagem. Ad infinitum (SÁ, 2015, p. 66-67).

Na parede ao fundo, em meio aos quadros, um espelho a refletir quem para ele olha, e “o rosto que o espelho reflete é igualmente aquele que o contempla. [Uma questão] de reciprocidade que manifesta o espelho que olha e é olhado” (FOUCAULT, 2007, p. 17). Parece perdido e deslocado de seu espaço existencial, mas demonstra em si uma serventia a se revelar aos poucos. Dir-se-ia que, em meio a tantas obras de arte guardadas em sua invisibilidade, o espelho é o único elemento visível (MOSCHETTA *et al.*, 2012). E que a sutil linha de visibilidade imposta por ele “envolve toda uma complexa rede de incertezas, de possibilidades e realidades” (MOSCHETTA *et al.*, 2012, p. 11).

Mas, ao atrair para o seu interior, o que o espelho reflete além daquele ou daquilo que o contempla? O espelho, em sua essência, “é capaz de refletir tudo, mas não contém nada” (MENDES, 2009, p. 298). Um verdadeiro espetáculo de olhares em constante movimento. É necessário ter perspicácia para compreender a aura espelhada de um espelho.

Ainda, na parede ao fundo, avistam-se duas portas. Uma está completamente fechada, impedindo tanto a entrada quanto a saída de quem por ela talvez quisesse passar. É como se guardasse um segredo por trás de si, tanto do que não se vê, quando do próprio cenário que se vislumbra. A outra porta está aberta, deixando visível uma escadaria cuja extensão não se pode imaginar, pois a névoa a encobre. Olhando bem, é dessa porta que saem os pontos de

fuga da linearidade cenográfica. É a partir dela e de sua abertura que se compreendem as diversas distâncias espaciais entre os elementos até então dispostos.

É como se os cenógrafos tivessem estudado as velhas escrituras de Euclides sobre a Geometria e sua aplicação e representação, bem como a obra divulgadora de Vitruvio, amplamente estudada pelo renascentista Leonardo Da Vinci. Se pudéssemos radiografar o cenário, constataríamos que é dessa porta semiaberta que as linhas de fuga se divergem (ATIK, 2011). Mas é também dessa porta que a maior parte da luz adentra a fim de iluminar o cenário.

Outro aspecto que merece a nossa atenção é a situação especial que ocorre em relação à iluminação do aposento atrás da porta semi-aberta ao fundo. A intensidade da luz parece contrastar com os demais planos, em que há áreas progressivamente mais opacas. Segundo alguns estudiosos da obra, a luminosidade intensa que penetra no atelier seria um reflexo da luz que incide sobre os espelhos do aposento exterior ao da cena representada (ATIK, 2011, p. 6).

A luz também penetra no ambiente cenográfico através das imensas janelas à direita. Não se sabe se elas estão abertas ou se deixam a luz penetrar por seus vidros transparentes. Mas, pouca é a luz. A maior parte do cenário é envolto por uma penumbra, principalmente o espaço à esquerda que se situa de forma oposta à entrada da luz. Ao contrário do colorido presente na cenografia da artista mexicana Frida Khalo, neste momento as cores são mais sóbrias, em tons terrosos. Revelam um ambiente sombrio, com uma iluminação apenas nas partes mais importantes do palco, onde, possivelmente, ocorrerá a cena.

A solidão do espaço é quebrada por um violão sendo dedilhado. É um som suave, convidativo. Trata-se da música “Canários”, do músico espanhol Gaspar Sanz (1640-1710). No compasso do dedilhar, as personagens adentram o cenário. Primeiramente, Dom José Nieto de Velázquez, que se coloca na porta semiaberta e parece querer anunciar a entrada dos demais. Ao mexer em uma suposta cortina presente na porta, deixa maiores facho de luz tomarem o cenário.

Com toda a pompa que o momento pede, anuncia-se a entrada da infanta Margarida Teresa de Habsburgo e, junto com ela, conforme as regras de precedência, suas damas de honra, María Agustina Sarmiento e Dona Isabel de Velasco. A seguir, anuncia-se a entrada do grande mestre Diego Rodríguez de Silva y Velázquez. Por último, é anunciada a entrada de Dona Marcela Ulloa, que se deixa acompanhar pelo guarda-damas Diego Ruiz Azcona. Por fim, com grande estardalhaço e fazendo piruetas ao ar, no intuito de a todos fazer sorrir, entra

o casal de anões Mari - Barbola e Nicolasito Pertusato. Este último montado em um imenso cão.

Estão tomando seus lugares já sumariamente demarcados, quando um rufar de clarim torna-se audível a anunciar a chegada de Vossas Majestades. Ficamos à espera, mas eis que, do fundo do teatro, a adentrarem pelo corredor, avançam o rei Filipe IV e sua esposa Mariana de Áustria, acompanhados por seus respectivos séquitos ao som de *“La folia dos estrelas le siguen”*, do músico luso-espanhol Manuel Machado (1590-1646).

O espaço, antes vazio, torna-se habitado.

Figura 23 – Uma aula pode ser muitas coisas, desde que proporcione a experiência para o pensar



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_\(Vel%C3%A1zquez\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Meninas_(Vel%C3%A1zquez))¹¹⁰

¹¹⁰ Las Meninas - Diego Velázquez – Museu do Prado/Madrid-Espanha.

Estamos encantados com todo o ritual que se apresenta diante de nós. As personagens, ricamente vestidas em estilo seiscentista, atraem todos os olhares. A cena mais parece um retrato vivo. Sem dúvida, uma imagem em movimento. E a moldura, no entorno do cenário, leva a crer que se trata de um retrato dentro de outro retrato ou, até mesmo, de uma tela dentro de outra tela. Uma transposição de imagens que rompe a própria margem da possibilidade do existir.

E, mesmo que o cenário esteja ocupado com todas as personagens “o que nos parece interrogar de maneira contundente é esse obtuso olhar que de fato, nada vê, para que, assim, possamos comungar a experiência imprópria da cegueira redentora do existir” (SÁ, 2015, p. 68). O que percebemos, à medida que as personagens ocupam seus lugares e se movimentam em cena, é que o vazio existencial passa a ser preenchido de “acordo com todos os rumores advindos das mais variadas épocas” (SÁ, 2015, p. 68).

Ao contemplarmos a cena, sentimos um olhar dirigido a nós, ou seja, dirigido “a um espaço que se constitui à frente do quadro” (SEIBERT, 2008, p. 44). O pintor olha e fixa um ponto invisível à sua frente e que, nós, *expect-actores*, “podemos facilmente determinar, pois que esse ponto somos nós mesmos: nosso corpo, nosso rosto, nossos olhos” (FOUCAULT, 2007, p. 4). E, nesse sentido, “há olhares que se direcionam a nós, nos vigiam, olhares que influenciam no que fazemos, sem nos darmos conta de que poderíamos retribuir a este olhar” (SEIBERT, 2008, p. 10).

Mas, nenhum olhar é tão encantador quanto o do pintor. O que olha ou contempla Velázquez? A quem ele direciona seu olhar a fim de captar as estreitezas do ver, transpassando-as para a tela que se apresenta diante dele? O olhar do pintor é imponente e, até certo ponto, intimidador. No momento em que ele capta o olhar do *expect-actor*, esse se sente coagido a entrar na cena onde lhe é designado “um lugar ao mesmo tempo privilegiado e obrigatório” (FOUCAULT, 2007, p. 6). Mais do que isso, o pintor enfrenta o *expect-actor* com “um olhar praticamente impossível, ver-se vendo o que pinta, um olhar que conjuga o ver e o ser visto. Toda cena está suspensa nesse olhar do pintor que nos confunde diante das diferentes personagens e tempos do quadro” (SEIBERT, 2008, p. 44).

O que o pintor vê, somente a ele cabe dizer. E, muitas vezes, ao nos dizer o que seu olhar vê em forma de arte, acabamos por ver algo que nem mesmo ele havia visto, pois vemos com nosso olhar e a partir dele. É preciso compreender que “o artista é mestre do seu mundo,

está autorizado a trabalhar nele como entende. A instância do poder régio deixou de ter lugar aqui. O artista pode dispor dos meios de representação com toda liberdade” (CRUZ, 2007, p. 2).

O pintor está de pé, a observar. Paleta e pincel na mão, “permanece imóvel, por um instante, entre a tela e as cores. Essa mão hábil está pendente do olhar; e o olhar, em troca, repousa sobre o gesto suspenso. Entre a fina ponta do pincel e o gume do olhar, o espetáculo vai liberar seu volume” (FOUCAULT, 2007, p. 3). Tal qual Aracne, tece na tela, à sua frente, aquilo que examina com o olhar. E o seu modo de ver, enquanto pintor, constitui-se em cada pincelada que deixa demarcada na tela (MOSCHETTA *et al.*, 2012). O pintor encontra-se na cena em “uma situação de pura presença, mas tal presença se coloca em suspenso já que o próprio ato que a justificaria, o pintar, está em suspenso. Ele apenas observa, para depois fazer algo a que também jamais teremos acesso” (SÁ, 2015, p. 71). O espetáculo que o pintor observa é duas vezes invisível, uma vez que,

Não é representado no espaço do quadro e uma vez que se situa precisamente nesse ponto cego, nesse esconderijo essencial onde nosso olhar se furta a nós mesmos no momento em que olhamos. [...] o pintor só dirige os olhos para nós na medida em que nos encontramos no lugar do seu motivo. Nós *expect-actores*, estamos em excesso. Acolhidos sob esse olhar, somos por ele expulsos, substituídos por aquilo que desde sempre se encontrava lá, antes de nós: o próprio modelo (FOUCAULT, 2007, p. 4-5).

Na verdade, nós, os *expect-actores*, somos observados por todos os que estão em cena. O único que não nos olha é o cão, que está estirado à direita e não se mexe, “porque ele, com seus fortes relevos e a luz que brinca em seus pelos sedosos, só é feito para ser um objeto a ser olhado” (FOUCAULT, 2007, p. 17). E não saberemos o que eles veem de nós, assim como jamais saberemos o que o pintor enxerga a ponto de transferir para a tela o que está diante dele. “Poder-se-ia, com efeito, adivinhar o que o pintor olha, se fosse possível lançar os olhos sobre a tela a que se aplica: desta, porém, só se distingue a textura, os esteios na horizontal, o oblíquo do cavalete” (FOUCAULT, 2007, p. 4-5).

A tela. Quantos mistérios ela guarda? “O que se passa no verso da tela que só o reverso é visível? Não podemos espiar a obra sem que o artista nos perceba e sem que ele dê conta que está sendo espionado. O que é que se passa ali?” (CRUZ, 2007, p. 1). Por mais que nos questionemos,

o que nos resta é seu avesso, seu contrário, sua dobra e seu enigma. E talvez, de acordo com a sua inacessibilidade, a imagem não vista torna-se um paradigma da imagem enquanto tal, sempre envolta por uma névoa noturna, sempre incerta sobre tudo aquilo que é capaz de dar a ver (SÁ, 2015, p. 67).

O que o pintor está a pintar somente ele sabe ou, numa hipótese mais remota, o senhor José Nieto saiba, pois, na escada ao fundo, ele vê toda a cena. “Ele realiza um olhar ao revés, é a pura visão. É como se fosse o duplo de Velázquez” (SEIBERT, 2008, p. 44). Mas, ao aguçar a imaginação, talvez o que o pintor esteja a pintar seja a própria cena que estamos contemplando. Sendo assim,

haveria sempre um “quadro dentro do quadro, dentro de outro quadro e assim por diante, num processo infinito e incapturável, provocando e promovendo sempre uma perda; algo de inacessível que existiria entre o quadro e a tela que lhe faz parte, numa relação dialógica estrita e paradoxalmente expandida (SÁ, 2015, p. 72).

Na tentativa de adivinhar o que o pintor olha e, por conseguinte, pinta, esquecemos que “a tela virada presente na pintura tem uma função importante, a de provocar o sujeito que a contempla e inquietar o olhar do observador que parece pedir para ver o que está do outro lado” (SEIBERT, 2008, p. 44). Também nos esquecemos de um outro detalhe: o espelho. De todas as representações da cena, “ele é a única visível; mas ninguém o olha” (FOUCAULT, 2007, p. 8). Até então, quem o olhasse, contemplaria a si mesmo. O espelho, por sua vez, reflete a imagem narcísica do observador: “restitui, como que por encanto, o que falta a cada olhar” (FOUCAULT, 2007, p. 19). Mas, ao nos atermos aos detalhes, vemos que ele agora reflete a imagem do casal monárquico.

A imagem do casal refletida no espelho parece ser apenas um esboço; reflete a tela de Velázquez que o *expect-actor* não vê, na qual está sendo pintada a representação dos reis. Pode-se imaginar a existência de um outro espelho, que não aparece no quadro, sem o qual seria difícil Velázquez retratar a si mesmo. Tais hipóteses, contudo, são questionáveis (ATIK, 2011, p. 8).

Estaria o olhar do pintor direcionado às Vossas Majestades? Estaria ele a pintar Filipe IV e sua esposa Mariana de Áustria? Não sabemos. Talvez sejam eles também meros *expect-actores* que, porventura, parados diante do espelho, apenas possuem seus semblantes refletidos para a posteridade. Mas o certo é que, ao olharmos a cena como um todo, o casal real, devido à hierarquia, ocupa a centralidade. Indo um pouco mais além no processo imaginativo, podemos pensar que

O espelho reflexo representado nos faz pensar na constituição do sujeito enquanto ser-poder, ser-si e ser-saber. O ser-poder se encontra bastante centralizado (espelho, casa real), ao mesmo tempo em que também está presente entre as demais personagens da representação. O produtor de saberes também se encontra no casal real, mas ainda no pintor e no próprio *expect-actor* que está a analisar a obra. Com a

atitude de olhar a ser olhado na representação nos faz pensar sobre quem somos, porque somos observados e qual nosso papel nesse jogo. Desta forma, passamos a nos olhar do exterior, de fora para dentro, ou seja, a parte que normalmente nos parece invisível. A imagem-espelho nos faz regressar a nós mesmos, uma completude de meu outro eu (SEIBERT, 2008, p. 41).

O certo é que, por mais que olhemos a cena e nos detenhamos a seus detalhes, não conseguiremos chegar a uma conclusão, pois o artista, no inacabamento de sua obra, está a deixar o final em aberto, apelando para que demos a pincelada última. Nesse sentido, a potência artística, espera Velázquez, é a de que o *expect-actor* “seja mais sábio que a sabedoria e saiba aceitar a divindade da arte e dos artistas” (VELÁZQUEZ, 2011, p. 129).

Da mesma forma que as personagens foram ocupando seus espaços no cenário, uma a uma, elas o deixam. Desfazem a cena/obra como se fosse um Banksy a ser triturado e o que devesse predominar fosse a memória da existência artística. Os *expect-actores* observam a saída de cada uma das personagens. É como se, perante seus olhos, a obra fosse se desfazendo aos poucos. Todos saem, exceto um: o homem na porta. Na sua indecisão entre entrar ou sair, repentinamente e num bailar imóvel, vira-se para a frente, a contemplar o cenário, mais uma vez vazio da presença das personagens. O espelho agora o reflete. O casal real já não mais está ali.

Lentamente, atravessa o cenário. Antes de chegar à ponta do palco, dá uma parada a fim de admirar a tela. Guarda para si aquilo que o pintor quis manter oculto. Quando se aproxima do olhar dos *expect-actores*, eles o reconhecem: é o arauto. Um arauto que esteve em muitas cenas e cenários. Que travou diálogos e pensares e que, neste momento, retoma sua existência inicial: a do ser professor.

- Muito aprendemos até este momento. Aprendemos o que é a arte e sua importância. Aprendemos sobre o olhar, o jogo, o sentido e a potência. Aprendemos sobre a arte nos processos de ensino. Sobre como ela contribui na compreensão do mundo e potencializa sentidos outros. Vimos, com os pássaros, a compreensão subjetiva da arte e como ela se encontra na vida do ser, na escola e nos processos de ensino. Experienciamos o teatro e a escrita em oficinas. Agora é o momento de visualizarmos a práxis, ou seja, como, a partir do momento em que o professor inclui a arte no seu planejamento pedagógico, ela perpassa os processos de ensino e potencializa sentidos.

Primeiramente quero dizer que “Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas” (MUNHOZ; COSTA, 2012, p. 62). Uma aula pode ser muitas coisas, desde que proporcione a experiência para o pensar. Podemos comparar este cenário com uma sala de aula. Até há pouco, quando as personagens e, inclusive eu, estávamos em nossos lugares, havia uma demarcação do tempo e do espaço. Havia a hierarquia - alguém a deter o saber e a técnica (pintor); alguém a vigiar (casal real); alguém a aprender (infanta Margarida e, quiçá, suas damas de honra); e havia, inclusive, os excluídos (casal de anões, guarda-damas). No todo desse processo, havia uma apreensão, um silêncio, uma dúvida que, até este momento, não foi de toda revelada e, talvez, jamais o seja. Mas também podemos ver esse cenário como uma sala de aula na medida em que apresenta o movimento, o destecer da cena, as incertezas. Nesse sentido,

Uma aula pode ser então outra coisa: uma experiência não-dogmática que possibilita experimentar e pensar. Experiência em que se pode escutar o inaudito, ler o não lido, duvidar da verdade, desaprender o aprendido. Essa aula não tem como objeto contemplar o eterno, nem refletir a história, mas diagnosticar nossos devires atuais. E o novo, o notável e o interessante (DELEUZE, 2006) substituem as verdades. [...] Mas a verdade – talvez a única – é a verdade do próprio encontro, a constatação de que um encontro se deu, mesmo que não consigamos dizer dos efeitos desse mesmo encontro (MUNHOZ; COSTA, 2012, p. 62).

- O que por ora passo a vos relatar, talvez seja sobre encontros. Encontros proporcionados pela arte e através dela. Encontros entre professor e aluno, deles consigo mesmos e deles com a arte. Ao final, vocês constatarão que a arte potencializou sentidos e que essa potência só existiu porque, de fato, o encontro de professor e aluno com a arte deslocou o sujeito de seus lugares comuns. Fez com que ele experienciasse, se entregasse ao diferente, ao inusitado. Um encontro é potente na medida em que, “nos faz experimentar o inédito em nós, o pequeno fragmento inexplorado de nós mesmos, a parcela de intensidade ainda não experimentada, a pequena sensação que não se prestou ao esgotamento” (MUNHOZ; COSTA, 2012, p. 63). Além disso, a arte, ao perpassar os processos de ensino, proporcionou um experienciar ao professor e aos alunos. Cabe, neste momento, enfatizar que:

É na experimentação que o pensamento se prolifera e voa em movimentos finitos e infinitos. Ao voar entre esses planos, novas relações são criadas, alguns conceitos são varridos, outros são inventados, superfícies são cortadas. Tudo rapidamente se apaga nas imagens já conhecidas de uma aula: o quadro-negro, as relações hierárquicas, o corpo disciplinado do professor e do aluno, as regras e as lições, o currículo dogmático, os significados e sentidos pré-estabelecidos (MUNHOZ; COSTA, 2012, p. 63).

- Caros *expect-actores*, a partir deste momento, demonstrarei a vocês como a arte perpassou os processos de ensino nos quais estive envolvido. Mais especificamente, em uma

atividade interdisciplinar entre as áreas de Ciências Humanas e Linguagens com o 2º e 3º Anos do Ensino Médio de uma escola da rede Estadual do município de Capitão/RS. Nessa atividade, os alunos foram desafiados a escrever um diário de relatos, poesias e desenhos a partir do filme “Minha querida Anne Frank”¹¹¹. Mas, antes de qualquer coisa, é necessário partir do princípio. É preciso compreender a intenção da atividade e o contexto no qual esteve inserida. Começamos pelo dia em que a tarefa foi apresentada ao grupo de alunos. Foi em uma quinta-feira à noite. Ainda me recordo de alguns diálogos e comentários.

- Pessoal, vamos até o auditório.

- Vamos assistir a um filme, professor?

- Sim.

- Somente a nossa turma?

- Não. Serão as duas turmas juntas.

- E que filme é?

- “Minha querida Anne Frank”.

- Já li o diário dela. É uma história muito triste.

- Vão aparecer cenas de guerra? De combate? Muito sangue e tudo mais?

- Calma, pessoal. Vamos assistir ao filme e depois conversamos mais sobre ele. Mas, antes de iniciarmos, quero pedir que, à medida que forem assistindo, tentem se colocar em cena, se imaginar como uma das personagens, sentir o que elas estão sentindo. Enfim, permitam-se vivenciar o contexto e os acontecimentos.

De início, o rebuliço dos alunos a adentrarem o espaço do auditório. A algazarra do deslocamento das salas de aula até o auditório, a formação de grupinhos para colocar as conversas em dia, o arrastar de cadeiras. Pouco a pouco, o silêncio. O início do filme, ainda alguns sussurros audíveis. O filme avança, silêncio absoluto. A certa altura, um fungar de nariz, um soluço tímido, um choro quase inaudível. O filme termina e a comoção é geral: os olhos estão mareados, o silêncio se faz presente por mais alguns instantes. De repente, a

¹¹¹O filme encontra-se disponível no Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=VFHNBEJBNlo> Último acesso dia 17 de julho de 2020.

quebra. A indignação, os questionamentos, as percepções em relação ao filme, o colocar-se no lugar de, o sentir o que as personagens sofreram e vivenciaram.

Novamente o movimento. A solicitação de duplas, entre colegas da mesma turma ou entre turmas diferentes. Novo arrastar de cadeiras e agora das classes presentes no auditório. Novo silêncio.

- A dupla deverá escrever um diário.

- Um diário, professor! Como assim? O que devemos escrever nele?

- Não pode ser um resumo?

- Será um diário. Vamos escrevê-lo aqui na escola. A dupla terá de trabalhar junto na sua composição. Vocês imaginarão que são judeus em um campo de concentração e que, em algum momento, vocês conversaram com Anne Frank ou simplesmente a viram. Vocês deverão, além de escrever dez relatos e três poesias com temáticas como esperança, vida e morte, comboios, escolhas, etc., fazer três desenhos. Importante: relatos, poesias e desenhos deverão estar presentes nos diários de forma intercalada.

- Tudo isso?

- Não vamos conseguir.

- Claro que vão. Só vai ser trabalhoso. Vai exigir esforço, dedicação e concentração. Toda a escrita do diário será realizada aqui na escola. Disponibilizaremos tempo para isso. Vocês poderão realizar pesquisa, mas não poderá haver cópia e nós os auxiliaremos no que for necessário. Ah! E o mais importante - no final vocês irão apresentar suas escritas e desenhos para todos.

O murmúrio foi geral. Alguns questionamentos, outras reclamações, mas, pouco a pouco, os alunos foram se aquietando e iniciaram a atividade.

15.1 O contexto histórico

Descanso na incerteza da vigília. Tento me abrir, deixar a minha intuição falar. Por alguma razão, me lembro de uma história que ouvi sobre um garoto judeu muito talentoso, um artista. Recomendaram que fosse estudar arte em Viena. Sem dinheiro para a viagem, ele caminhou da Tchecoslováquia até a Áustria, mas teve a inscrição nos testes negada por ser judeu. Ele implorou. Tinha vindo de tão longe a pé, será que não podia ao menos fazer o teste? Era pedir muito? Deixaram que fizesse o exame e ele passou. Era tão talentoso que lhe ofereceram uma vaga na escola apesar de sua ascendência. Sentado ao seu lado para fazer as provas estava um garoto chamado Adolf Hitler, que não foi aceito na escola. Mas o garoto judeu foi. E durante toda a sua vida, esse homem – que tinha deixado a Europa e morava em Los Angeles –, se sentiu culpado porque, se Hitler não tivesse sido rejeitado, se ele não tivesse perdido para um judeu, ele talvez não tivesse sentido a necessidade de transformar os judeus em bodes expiatórios. O Holocausto poderia não ter acontecido (EGER, 2019, p. 240-241).

Não há como saber o que teria acontecido se, de fato, o relato acima fosse contado de outra forma e se o jovem Adolf Hitler tivesse sido aceito na Academia de Belas Artes de Viena. Hitler não só foi rejeitado como foi dito a ele que sua arte não tinha estilo e que, na verdade, deveria se dedicar à arquitetura. De certa forma, Adolf Hitler manteve o gosto pelas artes e, sim, dedicou-se à arquitetura, mas a uma “Arquitetura da Destruição”¹¹². Um plano que iniciou com sua ascensão ao poder em setembro de 1919, quando se juntou ao partido político *Deutsche Arbeiterpartei* (DAP – Partido dos Trabalhadores Alemães), mudado em 1920 para *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (NSDAP – Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães).

No dia 9 de novembro de 1923, Adolf Hitler, mediante o golpe denominado Putsch de Munique, tentou assumir o poder. O golpe foi deflagrado e Hitler acabou preso em Landsberg, onde ficou nove meses e escreveu a sua obra *Mein Kampf*¹¹³. Mas ele foi conquistando espaço no meio político e, no dia 24 de maio de 1933, o *Reichstag* (Instituição política do Sacro Império Romano – Germânico e do parlamento da Confederação da Alemanha do Norte e, posteriormente da Alemanha até 1945), transmitiu suas funções políticas a Hitler, que assumiu definitivamente o poder em 2 de agosto de 1934, em virtude da morte de Paul Ludwig Hans Anton von Beneckendorff und von Hindenburg, presidente da República de Weimar. Na ocasião, Hitler fundiu os cargos de *Reichspräsident* e *Reichskanzler* no novo título de *Führer und Reichskanzler*.

¹¹²Nome do documentário do cineasta sueco Peter Cohen que trata do uso da arte e da estética pela Alemanha Nazista. Foi lançado em 1989.

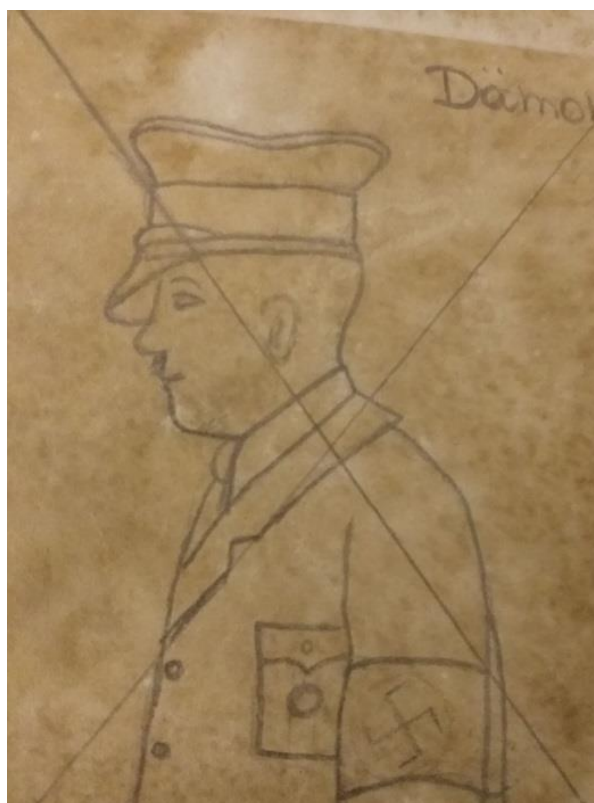
¹¹³Nessa obra, Adolf Hitler expõe suas ideias antissemitas, antimarxistas, racialistas e nacionalistas de extrema-direita que serão adotadas pelo partido Nazista e seguidores do nazismo.

É importante deixar claro que o nazismo não foi o único regime totalitário em nível de Europa, a exemplo do fascismo na Itália de Benito Mussolini. Nesse caso, cabe destacar que o fascismo italiano foi o que deu nome ao fenômeno (HOBSBAWN, 1995), sendo que

O próprio Adolf Hitler reconheceu sua dívida e seu respeito a Mussolini, mesmo quando Mussolini e a Itália fascista demonstraram sua fraqueza e incompetência na Segunda Guerra Mundial. Em troca, Mussolini recebeu de Hitler, um tanto tardiamente, o antissemitismo que estivera de todo ausente do seu movimento antes de 1938, e na verdade da história da Itália desde a unificação (HOBSBAWN, 1995, p. 119).

Assim, os regimes totalitários europeus estão por detrás do movimento da 2ª Guerra Mundial (1939-1945) que, e é quase desnecessário demonstrar, foi de fato global. Conforme Hobsbawn (1995), “a Segunda Guerra Mundial foi uma aula de Geografia do mundo” (p. 32). Nesse contexto histórico, formaram-se dois grupos: de um lado os Aliados (Grã-Bretanha, França, Estados Unidos e URSS) e do outro o Eixo (Itália, Alemanha e Japão). Os historiadores são enfáticos ao afirmar que o grupo do Eixo foi o responsável pelo princípio da guerra e que, mais ainda, “a pergunta sobre quem ou o que causou a Segunda Guerra Mundial pode ser respondida em duas palavras: Adolf Hitler” (HOBSBAWN, 1995, p. 43).

Figura 24 – Dämon/Demone/Demonio/Démon/Demon – Demônio,
independente da língua



Fonte: Diário 2.

Em um dos diários escritos pelos alunos, no relato número um, intitulado “Como começou”, encontramos a seguinte passagem:

Tudo começou depois da 1ª Guerra, a Alemanha não aceitava a derrota, o clima era de pessimismo por tantas mortes e destruição. A Alemanha teve que assinar o Tratado de Versalhes e foi obrigada a pagar uma multa de 6 bilhões de libras, o que acabou com a economia alemã. O comandante alemão renegou o Tratado e investiu nas indústrias, principalmente do exército (DIÁRIO 2)¹¹⁴.

O Tratado de Versalhes, que o diário menciona, refere-se ao acordo de paz imposto pelas potências da Tríplice Entente (EUA, Grã-Bretanha, França, Itália), no fim da 1ª Guerra Mundial. Conforme Hobsbawn (1995), “todo partido na Alemanha, dos comunistas na extrema esquerda aos nacional-socialistas de Hitler na extrema direita, combinavam-se (sic) na condenação do Tratado de Versalhes como injusto e inaceitável” (p. 43). O referido tratado

Impôs à Alemanha uma paz punitiva, justificada pelo argumento de que o Estado era o único responsável pela guerra e todas as suas consequências (a cláusula da ‘culpa de guerra’), para mantê-la permanentemente enfraquecida. [...] essa paz punitiva foi, na realidade, assegurada privando-se a Alemanha de uma marinha e uma força aérea efetivas; limitando-se seu exército a 100 mil homens; impondo-se ‘reparações’ (pagamentos dos custos da guerra incorridos pelos vitoriosos) teoricamente infinitas (HOBSBAWN, 1995, p. 41).

Hitler, em 1º de Setembro de 1939, ordenou a invasão da Polônia, dando assim início ao contexto da 2ª Guerra Mundial que se alastrou até 2 de Setembro de 1945. Foi durante esse contexto histórico que Hitler colocou em ação os chamados Campos de Concentração, considerados “inferno terreno” (ARENDT, 1993, p. 70). Nesse caso, “o inferno, como foi concebido pela cosmovisão judaico-cristã à época medieval, não era o lugar da morte, mas do sofrimento eterno, de um sofrimento tão grande, que as pessoas preferiam morrer a ter de suportá-lo” (MAGALHÃES, 2001, p. 64). Esse aspecto do inferno e do sofrimento esteve presente em muitos dos diários analisados, a exemplo das seguintes passagens do Diário 1:

Pessoas. Humanos trazidos a força a este lugar, que não sabem se vão viver ou morrer. Não sabem seu destino. Um destino incerto e sofrido, a qualquer momento podem ser chamados para a morte e tudo o que fizeram fora em vão. Não sabemos. A crueldade desse local é incomparável, nunca vi algo assim. O que essa guerra se tornou? Viramos escravos. Por que tem que ser assim? Não fizemos nenhum mal, não começamos essa guerra. Por que tanto ódio? A forma como eles nos tratam e maltratam é inacreditável, somos forçados a fazer o que nos pedem e se não fizermos morremos. Não podemos mostrar fraqueza em qualquer momento, caso contrário, o nosso fim fica mais próximo. E, o mais importante: eles não têm piedade (DIÁRIO 1).

¹¹⁴É oportuno lembrar que os diários escritos pelos alunos não são histórias verídicas. São escritos que partem de uma realidade de um determinado contexto histórico, a saber, a 2ª Guerra Mundial e o Holocausto, que foi trabalhado em aula. Portanto, as personagens, mesmo as reais (como Peter van Pels e Otto Frank, citados em alguns diários), contam histórias imaginadas e criadas pela dupla de alunos.

Outros diários também trouxeram essa visão do campo de concentração e dos trabalhos forçados, bem como da violência por parte dos soldados e da falta de comida e água como uma visão dos infernos: *“Estamos literalmente num inferno. Somos obrigados a trabalhar até nossas últimas forças. Somos espancados e passamos fome e sede”* (DIÁRIO 4); *“Isso é um inferno! Não sei se aguento por muito mais tempo! Tenho que manter-me forte para não ser levada como um animal e jogada naquela câmara para morrer como se não fosse ninguém”* (DIÁRIO 2).

Devido às péssimas condições de vida e às mazelas pelas quais os judeus passavam nos campos de concentração, muitos acabaram não suportando, o que resultou em muitos suicídios. Uma das formas mais utilizadas para isso era jogar-se contra as cercas de choque que se localizavam em torno do campo ou separavam homens e mulheres.

Pois ao redor do campo passavam fios de alta tensão. Duas fileiras de postes de cimento, impecavelmente caídos, com três metros de altura. Sobre os isolamentos elétricos havia arame farpado. O fio parecia forte, difícil de transpor. Mas o que não se via era ainda pior: 3 mil volts de alta tensão! Só aqui e ali brilhavam uma pequena lâmpada vermelha, como sinal de que a corrente estava funcionando. E a cada 10 metros, havia uma placa com uma caveira e inscrições em alemão e polonês: Halt, Stoj. Nenhuma barreira é suficiente para não ser mantida sob vigilância armada em toda parte. Por isso a cada 100 metros foram construídas torres onde ficavam soldados da SS com metralhadoras (WIND, 2019, p. 20-21).

Tal aspecto também foi abordado nos relatos escritos: *“Eu não sei o que é pior, virar fumaça ou viver nesse inferno. Talvez morrer seja a melhor opção. Talvez tirar a própria vida seja um alívio. Eu não aguento mais! Estou acabado, terminado pela tristeza, pela dor, pelo cansaço, pelo ódio”* (DIÁRIO 3). E também foi tratado em forma de poema:

A morte

*Então este é o fim?
O fim de uma história
Com um trágico desfecho
O fim daquilo que mal estava no começo[?]*

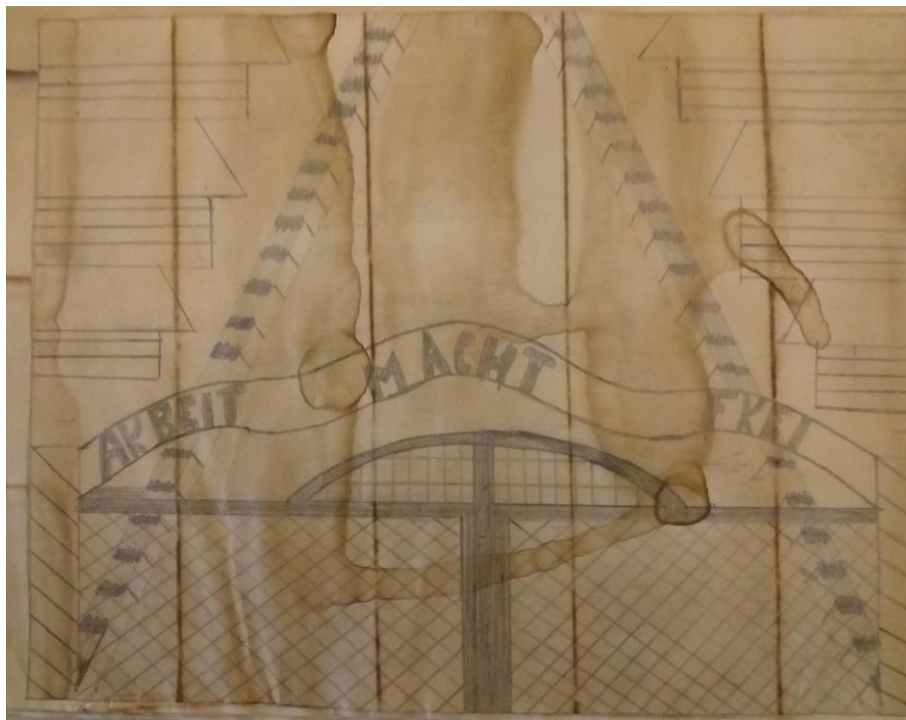
*Depois do fim
Tudo acaba
E a única coisa que resta
São as cinzas e as lágrimas.*

*A morte vem de longe
Com a intenção de nos visitar
E no dia que chegar
Dessa vida vai nos levar*

*A morte chega cedo
E interrompe a vida
O fim é um remédio
Para a dor sofrida (Diário 9).*

Um dos campos de concentração mais conhecidos da Alemanha nazista foi o de Auschwitz, em cujo portão de entrada havia um letreiro onde se podia ler “*Arbeit Macht Frei*”, que significa “O trabalho liberta”. Um termo sugestivo e perigoso, pois, na verdade, o que deveria estar escrito, tal qual nos portões do inferno idealizados por Dante de Alighieri era: “Deixai, ó vós que entraís, toda a esperança!” (WIND, 2019, p. 20).

Figura 25 – Na porta do inferno o dizer maldito



Fonte: Diário 1.

Os diários em análise, como um todo, trouxeram passagens de relatos com descrições do portão de Auschwitz uma vez que a personagem principal do filme, Anne Frank, e sua família foram deportados de Westerbork (um campo de triagem), no dia 3 de setembro de 1944, para esse campo de concentração.

Na entrada de Auschwitz, recordo-me bem ‘O trabalho liberta’. Quem dera fosse verdade. [...] Os dias pareciam intermináveis e a cada novo amanhecer a vida perdia seu sentido. Se fazíamos algo de errado apanhávamos, não havia liberdade como dizia a inscrição (DIÁRIO 1).

Relato 07

O trabalho liberta

Hoje, acho que foi o pior dia aqui dentro, temos que dar duro para conseguirmos sair daqui. O que acho difícil de acontecer. Quando entramos no campo de concentração lemos a frase ‘O trabalho liberta’, mas é uma MENTIRA! Que acreditamos assim que chegamos. Damos duro para sair e agora temos que trabalhar duro para não sermos mortos. O trabalho não nos liberta, nos prende ainda mais! E se não trabalharmos morremos. Que vida injusta! (DIÁRIO 2).

A questão dos trabalhos forçados, associada à inscrição “O trabalho liberta”, esteve entranhada na escrita de vários relatos. Na realidade, o que acontecia dentro dos campos de concentração era justamente o contrário, pois o trabalho forçado era mais uma estratégia de eliminação do povo judeu: “‘O trabalho liberta’, está frase escrita bem na entrada do portão de Auschwitz, mal sabíamos que a única coisa livre era a morte e o desespero” (DIÁRIO 3). E ainda,

Acreditamos que se trabalharmos e darmos o nosso máximo poderemos sair desse lugar mais depressa, afinal, na entrada está colocada uma placa contendo a seguinte frase: “O trabalho liberta”. Estamos tentando manter a calma e pensar positivo. Isso tudo é horrível. Um verdadeiro pesadelo. Algumas mulheres não aguentaram e vieram a falecer. Ainda não conhecemos toda a área onde estamos, é tudo dividido por cercas elétricas (DIÁRIO 4).

Na verdade, conforme dossiê Auschwitz – Birkenau: História e presente (s/d)¹¹⁵, Auschwitz era na verdade um complexo formado por inúmeros e diferentes campos de concentração e foi responsável pela morte de, aproximadamente, 1,1 milhão de pessoas entre judeus, polacos, ciganos, prisioneiros soviéticos e outros:

O campo de concentração nazista alemão de Auschwitz tornou-se para o mundo um símbolo do Holocausto, de genocídio e terror. Foi criado pelos alemães, na metade do ano de 1940, na periferia de Oswiecim, cidade polaca que foi anexada ao Terceiro Reich pelos nazistas. A cidade recebeu o nome alemão de ‘Auschwitz’, que foi usado também para determinar o nome do campo: Konzentrationslager Auschwitz (DÓSSIE, s/d, p. 4).

Os campos de concentração estiveram no centro da máquina de guerra e de extermínio imposta pelo governo nazista de Adolf Hitler e, como mencionado no dossiê Auschwitz-Birkenau (s/d), foram os símbolos do holocausto.

15.2 O Diário de Anne Frank

*Afinal o que é escolher?
Dizem que a vida é uma escolha
Bobagem. Se for para ser assim
Eu nem prefiro viver (DIÁRIO 1).*

Após uma breve apresentação do contexto histórico, torna-se oportuno falar um pouco da personagem principal do filme: Anne Frank. Para tanto, mesclo trechos do diário de Anne

¹¹⁵Texto digital presente em: http://auschwitz.org/gfx/auschwitz/userfiles/auschwitz/_historiaterazniejszosc/auschwitz_historia_i_terazniejszosc_wer_portugalska_2010.pdf Último acesso dia 9 de julho de 2020.

com relatos escritos por uma dupla de alunos que optou por contar a história do aprisionamento da família Frank a partir da perspectiva do pai Otto.

“Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda” (FRANK, 2019, p. 11). Dessa forma, Anne inicia a escrita de seu diário no dia 12 de junho de 1942. Ela está se referindo a Kitty, amiga imaginária a quem resolve contar seus segredos e dilemas de adolescente, em forma de diário. Embora haja inúmeros relatos e livros de memórias escritos por judeus que vivenciaram os campos de concentração, o Diário de Anne Frank é um dos mais conhecidos, mesmo que tenha sido escrito durante o período em que a família Frank esteve escondida em um anexo do escritório de Otto Frank na cidade de Amsterdã. Conforme prefácio da edição de 2019:

Anne Frank escreveu um diário entre 12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944. A princípio, guardava-o para si mesma. Até que, certo dia de 1944, Gerrit Bolkestein, membro do governo holandês no exílio, declarou em transmissão radiofônica que, depois da guerra, esperava recolher testemunhos oculares do sofrimento do povo holandês sob ocupação alemã e que estes pudessem ser postos à disposição do público. Referiu-se especificamente a cartas e diários (FRANK, 2019, p. 7).

Impressionada com o discurso, Anne resolveu que seu diário deveria ser publicado e que serviria como testemunho do período de guerra. Contudo, ela não sobreviveu para ver o sucesso que seu diário teria entre milhões de pessoas que o leram e que se colocaram no seu lugar - pessoas que sofreram com sua história, compreendendo-a ou não.

A última anotação no diário de Anne data de 1º de agosto de 1944. Três dias depois, em 4 de agosto, as oito pessoas que se escondiam no Anexo Secreto foram presas. Miep Gies e Bep Voskuijl, as duas secretárias que trabalhavam no prédio, encontraram as folhas do diário de Anne espalhadas pelo chão. Miep Gies guardou-as numa gaveta. Depois da guerra, quando não havia mais dúvidas de que Anne estava morta, ela deu o diário, sem lê-lo, ao pai da menina, Otto Frank. Após longa deliberação, Otto Frank decidiu realizar o desejo da filha de publicar o diário (FRANK, 2019, p. 7-8).

Anne Frank, filha de Otto¹¹⁶ e Edith Holländer Frank, nasceu no dia 12 de junho de 1929, em Frankfurt, na Alemanha, onde viveu até os quatro anos. Seu pai migrou para a Holanda em 1933, quando se tornou diretor-administrativo da Dutch Opekta Company, que fabricava produtos para fazer geleias. Anne e sua irmã, Margot Frank, morreram em fevereiro de 1945, no campo de concentração de Bergen-Belsen, localizado na Alemanha.

¹¹⁶O pai, Otto FRANK, foi o único membro da família FRANK que sobreviveu ao Holocausto. “Quando morreu, em 1980, Otto FRANK deixou os manuscritos da filha para o Instituto Estatal Holandês para documentação de Guerra, em Amsterdã. Como se questionava a autenticidade do diário desde sua primeira publicação, o Instituto para Documentação de Guerra mandou fazer uma profunda investigação. Assim que foi considerado autêntico, sem qualquer sombra de dúvida, publicou-se o diário na íntegra, juntamente com os resultados de um estudo exaustivo” (FRANK, 2019, p. 8).

Figura 26 – Anne Frank: a menina que cantava e encantava



Fonte: Diário 3 (Desenho baseado em pesquisa).

Anne escreveu em 14 de junho de 1942: “Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto quando você foi comprado, e com isso eu não contava)” (FRANK, 2019, p. 11). Anne relata, nesse mesmo dia, que, dos presentes recebidos pelo seu aniversário de 13 anos, o diário foi o primeiro que abriu e o preferido dentre todos. Uma das duplas, ao escolher contar seu diário a partir do olhar do pai de Anne Frank, escreveu o seguinte relato, referindo-se ao diário como presente de aniversário:

Sou Otto, pai de Anne Frank. Hoje celebramos uma data especial em nossa família, o aniversário de minha filha, que hoje completa 13 anos. Estávamos todos reunidos, amigos e família. Anne estava muito feliz, seus olhos brilharam com aquele lindo sorriso no rosto.

Anne é uma garota muito simpática, meiga e com uma beleza exuberante. É cheia de sonhos em sua mente. Me sinto honrado em ter uma filha como ela, está sempre querendo e fazendo o bem para as pessoas. Está sempre junta de sua amiga Hanneli, que conheceu na escola quando era mais nova.

Sei que Anne gosta muito de ler e escrever, então dei a ela um diário para que nele ela possa escrever acontecimentos de sua vida, histórias que ela conheça e tudo o que ela quiser. Anne passa o dia todo escrevendo em folhas de papel ou algum rascunho, então, acho que o diário foi um bom presente para ela (DIÁRIO 6).

Hanneli Goslar é a melhor amiga de Anne Frank. Sobre ela, Anne escreve em seu diário: “Lies, como todos a chamam na escola, é meio estranha. Costuma ser tímida – expansiva em casa, mas reservada quando está perto de outras pessoas. Conta para a mãe tudo o que a gente diz para ela. Mas ela diz o que pensa, e ultimamente passei a admirá-la bastante” (FRANK, 2019, p. 14). O filme, no início, apresenta como começou a amizade entre Hanneli e Anne na Escola Primária Montessori de Amsterdã e, além disso, também retrata o reencontro que houve entre as amigas Anne, Hanneli e Nanette Blitz no campo de concentração de Bergen – Belsen. O filme também deixa transparecer, em seus momentos finais, o reencontro entre Hanneli Goslar e Otto Frank após o campo de concentração de Bergen-Belsen¹¹⁷ ser liberto. De certa forma, é a amiga de Anne Frank que conta a Otto sobre os últimos dias de sua filha.

Outros dois aspectos abordados pela dupla de alunos e que também se fazem presentes no diário de Anne Frank são as leis raciais impostas pelo governo nazista de Adolf Hitler e a questão do esconderijo onde a família Frank e mais a família Van Pels¹¹⁸ ficaram escondidas. No que se refere à questão das leis, encontramos o seguinte relato, intitulado “Diário de Otto Frank”, escrito pelos alunos:

Há um tempo atrás Hitler implantou uma lei no país onde todos os judeus tem que usar uma estrela amarela no braço para poder ser identificados. Os alemães não gostam da gente e se aproveitam disso, fazendo-nos como escravos. Depois disso, os militares começaram a nos expulsar de nossas casas. Ficamos preocupados e pensando no que podíamos fazer. Guardamos nossas roupas e nossos pertences e seguimos até meu escritório onde tem um anexo secreto no último andar. Somente minha família e minha secretária sabiam desse lugar. Era atrás de uma estante de livros que dava acesso até o anexo. Lá é um lugar isolado de tudo e que não tinha muita coisa, mas é o suficiente para nos escondermos até isso tudo acabar. (DIÁRIO 6).

As leis mencionadas no relato são as Leis Raciais de Nuremberg, de 1935, as quais passaram a impor aos judeus uma série de medidas restritivas. Também estabeleciam quem era judeu puro, meio-judeu, mestiço judeu de primeiro ou segundo grau. Contudo, com o passar do tempo, todos foram considerados judeus, devendo portar a estrela amarela ao peito. A Estrela de Davi, como é chamada, passou a ser obrigatória, a partir de 1º de setembro de 1941, para todo judeu com seis anos ou mais de idade. Tratava-se de uma estrela traçada em

¹¹⁷Anne e Margot Frank faleceram poucos dias antes do campo de concentração de Bergen-Belsen ser liberto, em 15 de abril de 1945, por tropas aliadas.

¹¹⁸No diário, Anne os chama de Van Daan e, no dia 14 de agosto de 1942, relata a chegada dessa família no esconderijo: “Os van Daan chegaram no dia 13 de julho. Achávamos que eles vinham no dia 14, mas entre os dias 13 e 16 os alemães mandaram convocações para tudo quanto é lado, causando muita preocupação, por isso eles acharam que seria mais seguro sair um dia antes do que um dia tarde demais” (FRANK, 2019, p. 39). No filme “Minha querida Anne Frank”, as duas famílias chegam no mesmo dia ao esconderijo.

preto sobre um tecido amarelo com o dizer ‘Jude’, a qual deveria ser portada de forma visível, costurada sobre o peito esquerdo da vestimenta.

Figura 27 – “As estrelas são os olhos de quem morreu de amor” (COUTO, 2012, p. 35)



Fonte: <https://www.dw.com/pt-br/estrela-de-judeu-s%C3%A0mbolo-de-discrimina%C3%A7%C3%A3o-e-morte/a-19518174>.

A questão do uso obrigatório da estrela de Davi aparece também no relato de outro diário que, além dessa lei, também menciona a presença de soldados na praça, a proibição da venda de jornais a judeus e o espancamento de judeus nas ruas: *“vi meu vizinho ser espancado até seu coração parar de bater, ele se afogando no próprio sangue foi a coisa mais impactante que já vi, ele agonizando de dor ao receber vários chutes dos [soldados] alemães”* (DIÁRIO 20). Segue o relato em que os alunos escrevem sobre a utilização da estrela de Davi:

No meio da tarde ligo o rádio para escutar as últimas notícias e acontece uma interrupção na programação pedindo para que os judeus, sem nenhuma exceção, usem estrelas douradas do lado esquerdo do peito para simbolizar e serem reconhecidos como judeus. Eu não sabia o porquê de tudo aquilo estar acontecendo. Primeiro soldados na praça sem nenhuma explicação, depois é proibida a venda de produtos para judeus, o espancamento de pessoas inocentes até a morte. E agora isso? Usarmos estrelinhas para sermos reconhecidos como judeus! Só peço que Deus tenha misericórdia de nós e nos ajude a passar por estes tempos terríveis em que nos encontramos (DIÁRIO 20).

Anne Frank, no dia 20 de junho de 1942, faz um longo relato em seu diário referente às restrições que foram impostas aos judeus:

Depois de maio de 1940, os bons momentos foram poucos e muito espaçados: primeiro veio a guerra, depois, a capitulação, em seguida, a chegada dos alemães, e foi então que começaram os sofrimentos dos judeus. Nossa liberdade foi gravemente restringida com uma série de decretos antissemitas: os judeus deveriam usar uma estrela amarela; os judeus eram proibidos de andar nos bondes; os judeus eram proibidos de andar de carro, mesmo em seus próprios carros; os judeus deveriam fazer suas compras entre três e cinco horas da tarde; os judeus só deveriam frequentar barbearias e salões de beleza de proprietários judeus; os judeus eram proibidos de sair às ruas entre oito da noite e seis da manhã; os judeus eram proibidos de frequentar teatros, cinemas ou qualquer outra forma de diversão; os judeus eram proibidos de ir a piscinas, quadras de tênis, campos de hóquei ou a qualquer outro campo esportivo; os judeus eram proibidos de ficar em seus jardins ou nos de amigos depois das oito da noite; os judeus eram proibidos de visitar casas de cristãos; os judeus deveriam frequentar escolas judias, etc. Você não podia fazer isso nem aquilo, mas a vida continuava. Jacque sempre me dizia: “Eu não ousa fazer mais nada, porque tenho medo de ser algo proibido” (FRANK, 2019, p. 18).

À medida que as leis nazistas foram endurecendo e a perseguição aos judeus foi se tornando mais presente na sociedade holandesa, a família Frank se programava para se esconder. A decisão final veio no momento em que Margot recebeu uma convocação, no dia 5 de julho de 1942, para se apresentar às autoridades, pois seria enviada para trabalhar na Alemanha nazista. A ida da família ao esconderijo aconteceu em 06 de julho de 1942 e Anne escreveu o seguinte em seu diário do dia 9 de julho: “Havíamos concordado que iríamos para o esconderijo no dia 16 de julho. Por causa da convocação de Margot, o plano tivera de ser antecipado em dez dias, e isso significava que teríamos de nos adaptar a aposentos menos organizados” (FRANK, 2019, p. 32).

Ainda na escrita do dia 9 de julho de 1942, Anne faz um longo relato descrevendo as características do esconderijo. Primeiramente refere-se às características do prédio que, na verdade, tratava-se do escritório onde seu pai trabalhava. Depois, apresenta o acesso e o esconderijo em si:

A porta à direita do patamar leva ao Anexo Secreto nos fundos da casa. Ninguém jamais suspeitaria da existência de tantos cômodos por trás daquela porta cinza e lisa. Há somente um pequeno degrau na frente da porta, e você entra direto. Logo na frente fica uma escada íngreme. À esquerda há um corredor estreito indo até um cômodo que serve de sala de estar e quarto para a família Frank. Ao lado fica um cômodo menor, o quarto e local de estudo das duas moças da família. À direita da escada fica um lavatório sem janela, com uma pia. A porta no canto dá no toalete e a outra no nosso quarto, meu e de Margot. Se você subir e abrir a porta no alto da escada, terá uma surpresa de ver um cômodo tão grande, claro e espaçoso numa casa antiga junto ao canal como esta. No cômodo tem um fogão (graças ao fato de ter servido de laboratório do Sr. Kugler) e uma pia. Aqui será a cozinha e o quarto do Sr. e Sra van Daan, bem como uma sala de estar, de jantar e de estudos de uso comum. E, então, à semelhança da parte de baixo do prédio, há o sótão. Aí está. Agora já lhe apresentei todo o nosso querido Anexo Secreto! (FRANK, 2019, p. 33-34).

No diário, Anne retrata o cotidiano no esconderijo, sua relação com os pais e a irmã e entre as famílias Frank e van Daan. Mas também relata seus medos, suas angústias, suas descobertas e os cuidados que todos precisavam ter para não serem descobertos: “Claro que não podemos olhar pela janela nem sair. E temos de ficar quietos para que as pessoas lá embaixo não nos ouçam” (FRANK, 2019, p. 37). E, no dia 11 de julho de 1942, relata o seguinte:

Não importa o que façamos, temos muito medo de que os vizinhos possam nos ver ou ouvir. Desde o primeiro dia, começamos imediatamente a costurar cortinas. Na verdade, mal dá para chamá-las de cortinas, já que não passam de retalhos de pano variando grandemente em forma, qualidade e padrão – que papai e eu costuramos de qualquer jeito, com dedos desacostumados. Aquelas obras de arte foram colocadas nas janelas, onde vão ficar até que possamos sair do esconderijo (FRANK, 2019, p. 36).

A dupla de alunos que escolheu escrever o diário sob a perspectiva de Otto Frank também relata como imaginam ter sido a vida de Anne Frank no esconderijo, bem como seus medos em relação a serem descobertos:

Já se passaram quase dois anos aqui nesse pequeno esconderijo. Até agora a sorte está conosco, cada dia nos ajudando e nos afastando dos militares alemães que ainda estão expulsando as pessoas de suas casas. Cada dia, cada minuto, cada segundo é precioso, precisamos aproveitar da melhor forma pois não sabemos como será de agora em diante. Mas aproveitar como se não podemos sair? Não podemos nos expor nem para o sol! Nem mesmo os pássaros podem nos ver. Se descobrissem que estamos aqui, não sabemos o que acontecerá com nós, mas certamente não teremos nossas vidas como agora, esse sossego de sempre, o silêncio que nos rodeia o dia inteiro. Um ruído qualquer pode nos entregar porque embaixo de onde estamos funciona um escritório onde circulam pessoas o dia inteiro, pessoas judias e não judias. Todo silêncio é pouco (DIÁRIO 6).

A última escrita de Anne em seu diário é do dia 1º de agosto de 1944, uma terça-feira. “Na manhã de 4 de agosto de 1944, entre dez e dez e meia, um carro parou na rua Prinsengracht, 263. Dele saíram várias figuras: um sargento da SS uniformizado, Karl Josef Silberbauer, e, no mínimo, três membros holandeses da Polícia de Segurança, armados, mas com roupas civis” (FRANK, 2019, p. 347). Não se sabe ao certo como o esconderijo das famílias Frank e van Pels foi descoberto. Acredita-se que alguém tenha ido até o escritório e tenha escutado algum ruído e após denunciado às autoridades.

Além das duas famílias, também foram levados dois homens que trabalhavam no escritório - Victor Kugler e Johannes Kleiman -, mas não levaram as duas secretárias - Miep Gies (que guardou o diário) e Elisabet Voskuijl. Kleiman, devido a problemas de saúde, foi libertado em 18 de setembro de 1944 e Kugler fugiu da prisão em 28 de março de 1945. O certo

é que, menos de um ano antes de terminar a guerra, os Frank foram deportados para campos de concentração. E se tivessem conseguido sobreviver por mais um ano em seu esconderijo? E se Anne e Margot tivessem aguentado poucos dias mais, a ponto de verem o campo de Bergen-Belsen ser libertado? Mais uma vez, perguntas. Mas, a história é o que é. O restante, a cada um cabe questionar e imaginar.

15.3 O porquê da escrita de um diário

Como sinto saudade de poder escrever livremente como fazia todos os dias, afinal, é só isso que um escritor sabe e gosta de fazer: escrever, escrever, escrever (DIÁRIO 1).

Muitos foram os diários escritos no contexto pós 2ª Guerra Mundial por homens e mulheres que vivenciaram de perto o Holocausto e o cotidiano dos campos de concentração. Muitos escreveram ou ditaram suas memórias como forma de lembrar e marcar o que aconteceu nesse contexto histórico. Mas também o fizeram para compreender tudo o que passaram, a exemplo de Edith Eger, em seu livro “A bailarina de Auschwitz” (2019). Nesse livro, Eger (2019) escreve que “a liberdade está em aprender a aceitar o que aconteceu. Liberdade significa reunir coragem para dismantelar a prisão, tijolo por tijolo” (p. 20). E foi assim, através da escrita, do relato de suas memórias e da compreensão de sua vida pós-guerra - desconstruindo cada tijolo que a aprisionava - que ela encontrou sua liberdade.

Os alunos, ao escreverem seus diários, no papel das personagens escolhidas, procuraram justificar, de diferentes formas, o porquê de escrevê-los. Isso por saberem que um judeu corria sérios riscos de vida ao escrever dentro do campo de concentração e também pelo que viram no filme, ou seja, as angústias de Anne e os castigos que recebia por fazê-lo:

É quase impossível escrever aqui neste inferno, mas sigo escrevendo com carvão ou até com sangue que sai das minhas mãos por causa do trabalho forçado que sofremos todos os dias sem descanso e com o mínimo de comida possível. Todos os dias eles matam os mais fracos para não serem mais um peso. Para eles, matar um judeu é o mesmo que pisar em um inseto porque para os alemães não passamos disso: insetos miseráveis (DIÁRIO 20).

Alguns referiram-se à escrita como uma ajuda para enfrentar o que estavam passando no campo: “eu estou cansada, as lágrimas não param de sair de meus olhos... Sabe, escrever às vezes ajuda, mas não consigo te escrever todos os dias” (DIÁRIO 19). Também mencionaram a escrita como expressão dos sentimentos:

Um homem se aproximou de mim pela manhã quando estava a escrever e me fez uma pergunta que me deixou um tanto pensativo: por que eu gastava meu tempo registrando alguns momentos se ninguém, definitivamente ninguém, iria ler aquilo? Nenhum ser teria acesso às minhas escritas, era pura perda de tempo e eu, mesmo indignado com a questão, disse-lhe que a arte é uma excelente forma de expressarmos nossos sentimentos e que talvez a escrita seria meu refúgio em um tempo tão difícil (DIÁRIO 3).

Houve também referências à escrita como possibilidade de sobrevivência, como forma de trazer de volta a esperança, de manter as lembranças da vida de outrora. Para tanto, uma dupla preocupou-se em relatar a maneira como a personagem conseguiu os papéis para escrever, o planejamento e o risco que correu. Tais questões podem ser observadas nos seguintes relatos:

Julho 1944 – Verão

[...] Hoje eu encontrei algo, na verdade vi. Uma barraca onde eram guardados vários papéis eram muito importantes, pois estavam fortemente vigiados. Eu não queria me meter em confusão, mas precisava escrever, e muito. Meu espírito de escritor falou mais alto.

Esperei durante dias, observei atentamente cada troca de posto dos guardas, esperando haver uma chance de entrar e sair. Tinha, havia uma troca que demorava mais que as outras, desconheço o motivo. Mas estava lá, uma luz, uma esperança. Os papéis que eu tanto queria, naquela barraca. Eu consigo (DIÁRIO 1)

Julho 1944 – Verão

Com muito planejamento e cuidado meu plano de obter estes papéis foi bem sucedido. Compensou o risco pois agora posso escrever um pouco do que estou passando neste legítimo inferno e posso obter uma mínima distração para os longos dias onde a única coisa que penso é que a noite chegue logo para que eu tenha o mínimo de descanso possível (DIÁRIO 1).

Os autores do Diário 1 ainda acrescentaram que sua personagem, ao escrever, sentia-se livre do que estava passando dentro do campo e que isso lhe dava ânimo para continuar vivendo: *“Eu admito, minha vontade de viver nem se compara a de quando cheguei. Minha luta por sobrevivência não é mais a mesma e eu me sinto vazio. Ainda bem que tenho esses papéis. Não me sinto completo mas me sinto mais leve ao escrever, posso pelo menos me libertar um pouco da escravidão desse lugar” (DIÁRIO 1).*

E houve também uma dupla que mencionou que sua personagem escreveu seu diário em cima de um caminhão, enquanto estava sendo liberta do campo de concentração, pelas tropas aliadas. E a justificativa da escrita girou em torno do medo do esquecimento, da necessidade de lembrar o que passara dentro do campo enquanto prisioneiro, para que outras pessoas conhecessem sua história e acreditassem naquilo que estava relatando.

Então, lá no caminhão mesmo, antes de partir, eu comecei a pedir para algumas pessoas se tinham papel para poder escrever e, por sorte, consegui arrumar alguns. Agradei a todos e aproveitei que nós ainda estávamos no campo e comecei a escrever tudo o que eu tinha passado dentro do pior lugar do mundo (DIÁRIO 13).

15.4 Cada diário, uma personagem. Cada personagem, uma história

*Jogue-me aos leões
Que farei amizade
Mas não aos alemães
Pois já é muita crueldade (DIÁRIO 20).*

Ao todo foram escritos 24 diários. Cada um com uma personagem; cada um com uma história. Homens e mulheres, crianças e adolescentes que presenciaram ou vivenciaram a mesma história: o holocausto, a perseguição aos judeus, a morte no contexto da 2ª Guerra Mundial.

Nesses diários entramos em contato com famílias que se separaram: esposa de marido, pais ou mães de seus filhos. Lemos sobre a perda e o reencontro. As agruras de um cotidiano cruel. Um inferno a ser percorrido ao longo de um tempo letárgico e impiedoso. Uma história de amor entre uma judia e um soldado nazista (DIÁRIO 11). Nos diários, aparece o próprio pai de Anne, o senhor Otto Frank, contando a sua versão dos fatos (DIÁRIO 6). Aparece Peter van Pels, que esteve no mesmo esconderijo de Anne (DIÁRIO 7). Ou, ainda, a história de uma suposta amiga de Anne, chamada Margarett Duvall, cuja história serviu de inspiração para o filme:

Quando eu estava com 55 anos fui procurada por uma produtora de filmes chamada Alison Leslie Gold, ela veio até mim com a proposta de criar um filme sobre a vida de Anne Frank e tudo o que ela passou nos campos de concentração, por isso precisava da minha ajuda para relatar como ela era e como tinha sido o tempo que havíamos convivido juntas no campo.

Eu não pensei duas vezes e logo aceitei fazer parte dessa criação, como forma de recriar toda dor e sofrimento sentido por milhões de judeus, para que todas as pessoas reflitam sobre tudo que aconteceu, sobre esse tempo trágico, onde a ignorância, o preconceito e a brutalidade humana prevaleceram e com isso comecem a rever seus conceitos, para que toda essa desgraça e destruição imposta exclusivamente pelo ser humano, nunca volte a acontecer, ou seja, que a humanidade não cometa os mesmos erros do passado (DIÁRIO 9).

Os alunos também narraram a história de homens e mulheres comuns, como a de Lerner Olmert, de 30 anos, morador da Holanda que foi enviado para o campo de concentração junto com sua esposa e filha de 9 anos (DIÁRIO 23). Ou a de John e Elisabete:

Meu nome é John, nasci e cresci em Amsterdã. Eu e Elisabete nos conhecemos desde os 5 anos de idade quando meu pai começou a trabalhar com o pai dela. Crescemos juntos e desde sempre apaixonados, juramos um para o outro nunca nos separar. E agora estamos aqui, [...] separados pela dor e sofrimento, tratados como monstros só por sermos judeus (DIÁRIO 3).

São essas personagens e suas histórias de vida, criadas por 48 alunos do 2º e 3º Anos do Ensino Médio de uma escola da rede pública Estadual de Capitão/RS, em uma atividade interdisciplinar entre as Áreas de Ciências Humanas e Linguagens que me auxiliaram a contar um pouco sobre as capturas, os comboios, os medos, a violência, as lembranças, a religião, enfim, o cotidiano nos campos de concentração.

15.5 Eles vieram e nos levaram: os soldados e a captura de judeus

Um soldado alemão, hirtos de armas. Não dava para enxergá-lo, devido à escuridão fechada, mas sentíamos seu contato duro, cada vez que uma sacudida do veículo nos atirava embalados para a direita ou para a esquerda. Ligou uma lanterna de mão, e, em vez de gritar: “Ai de vós, almas danadas!” perguntou gentilmente, um a um, em alemão e em francês, se tínhamos relógios ou dinheiro para dar-lhe; de qualquer modo, já não nos serviriam para nada. Não se tratava de uma ordem nem de um regulamento, mas visivelmente de uma pequena iniciativa pessoal do nosso Caronte. Isso causou entre nós raiva, riso, e um estranho alívio (LEVI, 1988, p. 19).

Eles chegam. Marcham em bando. Coturnos rítmicos e sonoros do medo. Seguem ordens, quiçá o próprio coração. Batidas secas na porta. O coração sobressalta: é chegada a hora. O abraço, um último afago em quem se ama. Gentilizes disfarçadas de mentiras, socos e pontapés da realidade. Berros, xingamentos, insultos, risos largos de escárnio. Instaure-se o pânico, o desespero, a incerteza do que está por vir. Correria por todo lado, separações e choro.

Os soldados portam armas e trazem, atrelados a correntes, cães ferozes. Cérberos carnívoros de almas humanas. Batem de porta em porta. Procuram em esconderijos, vasculham os cantos mais inusitados em busca de prisioneiros. Ninguém pode escapar. É necessário achar e aprisionar a todos. Havendo resistência, não hesitam em atirar. Homens, mulheres, velhos, jovens, crianças. Um a um, são capturados. Têm suas vidas livres ceifadas, pois a liberdade é para os puros. Colocados em caminhões e transportados em trens de carga, são levados aos campos com cercas elétricas, como se animais selvagens fossem. A captura se dá sempre de forma violenta, atroz, horrenda, hedionda - uma barbárie organizada e planejada nos mínimos detalhes.

Engrenagens da máquina de guerra, realizadores de desejos alheios, os soldados colocam em prática o que outros pensam, ou seguem seu próprio entendimento acerca do que está acontecendo. Eles estão nos diários, presentes nas capturas, no campo de concentração, nas contagens diárias, nas vistorias dos barracões: *“os guardas vasculham diariamente nossos alojamentos, sempre estão no mínimo 3 e máximo 5. E trazem com eles normalmente cachorros que nos ameaçam com suas bocas tomadas por dentes”* (DIÁRIO 1). Estão nos gritos, a exigir que os presos tirem as roupas. Na brutalidade da raspagem dos cabelos. No vigiar e punir: *“por todo canto que olhamos há vários soldados com armas enormes. Fugir não temos como, estamos cercados de arames farpados, inclusive, as divisões entre homens e mulheres são de arames”* (DIÁRIO 5). Estão no tratamento ostensivo e violento:

*Somos tratados como se fossemos animais, eles não se importam como nós estamos. Sinto que o ódio deles é tanto que só querem nos humilhar a ponto de nós implorarmos para que eles nos matem.
Peço todo dia a Deus que tenha piedade de nós, que nos de forças para aguentar dia-a-dia e que isto acabe o mais rápido possível.
Peço também o perdão de Deus para aqueles que estão fazendo isto com nós.
Que Deus perdoe-os (DIÁRIO 5).*

Cabe ressaltar a última parte desse relato do Diário 5, em que os autores trazem a perspectiva do perdão. E o interessante é que houve referência à iniciativa do perdoar em outros três diários:

Meu corpo dói, não consigo descrever tamanha dor. Sinto que não vou mais aguentar muito tempo, mas apesar de tudo não sinto rancor desse povo, apenas pena. Pena é o sentimento que descreve uma gente que precisa diminuir as origens de outros para se sentir bem (DIÁRIO 3).

Estou tentando não pensar na fome que é algo que está me matando. Já vi muitas mulheres morrendo, queria poder salvar a vida de todas e de alguns soldados que levam migalhas de comida escondido pois, também correm risco de vida. [...] Acho que para eles também não é nada fácil, estão longe de suas famílias e fazendo coisas que, talvez, eles não queiram (DIÁRIO 22).

Se eu pudesse salvaria todas mulheres, homens e crianças daqui. Esse lugar é horrível, poderia até salvar alguns soldados pois eles tem o coração bom mas foi esse lugar que os deixou rudes (DIÁRIO 19).

Chama a atenção o relato do Diário 22, que se refere a soldados que corriam riscos para dar comida aos judeus, talvez por também estarem sofrendo, longe de suas casas. E a personagem do Diário 19, que justifica a rudeza dos soldados pelo próprio contexto no qual estão inseridos.

A questão do perdão é interessante, pois, como perdoar quem faz tanto mal? Como perdoar alguém que o violenta, o separa de sua família, que mata quem você ama? Talvez

essa questão esteja associada à própria cultura e religião judaica no que se refere ao *Yom Kipur*, “Dia do Perdão”. Perdoar é livrar a alma do rancor, da raiva, do que é impuro, do que o impede de seguir adiante. E perdoar é demonstrar que todos nós temos “a capacidade de odiar e a capacidade de amar” (EGER, 2019, p. 256).

Mas eram eles, os soldados, que, independente da hora ou dia, de chuva ou sol, eram encarregados de capturar os judeus, de procurá-los em suas casas, abrigos ou esconderijos.

*Nos capturaram, nos humilharam
Com todo desprezo nos olharam
Nos bateram, nos amarraram
E depois nos levaram (DIÁRIO 5).*

Eram eles os Carontes da história a levarem suas cargas para deleite de Hades? O que se passava em seus corações? De diferentes formas, os diários trouxeram como as personagens eram capturadas pelos soldados nazistas. Algumas estavam em esconderijos; outras tentavam fugir para países em que a política antissemita não estava em vigor ou até mesmo era combatida. Algumas famílias encontravam-se em casas de amigos e parentes alemães, os quais também acabaram sendo julgados por esconderem judeus; ou estavam em suas casas - “*tudo aconteceu no primeiro dia de agosto enquanto estávamos almoçando. Os nazistas invadiram minha casa e nos levaram a força para o desconhecido*” (DIÁRIO 9). Ou, ainda, foram surpreendidas no início da manhã, em meio ao café de migalhas e sobras de uma vida que não mais lhes pertencia:

Nesta manhã, enquanto minha família comia as migalhas que haviam sobrado da noite anterior, ouvi gritos vindos do prédio ao lado. Corri para a sala onde estava minha mulher e filha e pedi que pegassem suas coisas.

Sabíamos que eram os alemães. Entraram em nossa casa, perguntaram se éramos judeus e, assim que confirmamos, eles mandaram entregar tudo o que tínhamos de valor. Pegamos algumas roupas e em seguida os nazistas nos levaram para caminhões. Todos os judeus da cidade foram levados até as estações de trem (DIÁRIO 23).

O relato do Diário 20, transcrito a seguir, é uma representação do caos instaurado no momento das capturas. De como, muitas vezes, os soldados chegavam à noite e pegavam todos desprevenidos. No início, muitos judeus nem sabiam o que estava acontecendo. Aos gritos e chutes, seus pertences eram confiscados e eles eram obrigados a saírem de suas casas, portando o essencial. O que levavam, assim que chegavam ao campo de concentração, era abandonado na estação e após passava por triagens, quando os soldados procuravam joias, dinheiro e objetos de valor escondidos no fundo das malas ou em meio a roupas.

Ainda hoje, no Museu de Auschwitz-Birkenau, criado em 1947 pelo governo polonês, centenas de milhares de roupas, sapatos, utensílios, objetos, óculos, aguardam. É como se estivessem, em meio a achados e perdidos, à espera de seus legítimos donos que jamais os reivindicarão, pois muitos já morreram. A exposição não permite o esquecimento. Reaviva a memória de pessoas que uma ideologia política e racial tentou exterminar.

Acordo no meio da noite com chutes e gritos na minha porta. [São] os alemães nos forçando a sair das nossas casas para sermos levados para algum lugar que não sei onde é. Ninguém nos diz nada, apenas estamos sendo levados a força pelas tropas militares.

Conseguimos pegar alguns pertences, mas não muitas coisas. Eu e minha mulher nos olhamos desesperadamente um nos olhos do outro com a mesma pergunta na cabeça: o que está acontecendo?

Tenho medo do que está por vir, pelo menos eu e minha mulher ainda estamos juntos.

Os gritos das pessoas procurando seus familiares é ensurdecedor, transmite pânico até nas pessoas mais frias. O que está acontecendo? Como isso pode acontecer da noite para o dia? (DIÁRIO 20)

15.6 Trilhos da morte: para onde vão todos esses caminhos?

Trens

*Os trens vinham e partiam
Carregando seus prisioneiros
Que outrora foram passageiros
Do trem da vida*

*O comboio infernal
Chega ao seu destino, a casa de satã
Onde o anjo da morte
Vai selecionar quem vai partir
Quem vai ficar.
(DIÁRIO 1)*

Após a captura, os judeus eram levados de caminhão ou iam a pé até as estações de trem, com um único destino: os campos de concentração. Seguiam em trens de carga, amontoados uns sobre os outros. Primo Levi, que em “É isto um homem?” escreve suas memórias em relação à captura e à passagem no campo de concentração de Auschwitz, relata o seguinte sobre os comboios:

Lá nos esperavam o trem e a escolta para a viagem. E lá recebemos as primeiras pancadas, o que foi tão novo e absurdo que não chegamos a sentir dor, nem no corpo nem na alma. Apenas um profundo assombro: como é que, sem raiva, pode-se bater numa criatura humana?

Os vagões eram doze, e nós, seiscentos e cinquenta, no meu vagão havia apenas quarenta e cinco, mas era um vagão pequeno. Ali estava, então, sob nossos olhares, sob nossos pés, um dos famosos comboios alemães, desses que não retornam, dos quais, com um calafrio e com uma pontinha de incredulidade, tantas vezes tínhamos ouvido falar. Era isso mesmo, ponto por ponto: vagões de carga, trancados por fora, e, dentro, homens, mulheres e crianças socados sem piedade, como mercadoria barata, a caminho do nada, morro abaixo, para o fundo (LEVI, 1988, p. 15).

A questão dos comboios ou, mais especificamente, dos trens que transportavam os judeus até os campos de concentração também foi abordada nos diários escritos pelos alunos em forma de desenho, relatos e poesias:

Figura 28 – Muitos caminhos e um só destino



Fonte: Diário 9.

No que se refere aos relatos, a questão dos comboios apareceu nos Diários 2 e 9. O Diário 2 menciona que tais trens transportavam pessoas como se fossem animais.

Eles vão e vem a todo momento, trazem consigo uma grande carga. Não estou falando de animais, mas sim de pessoas que são transportadas dentro deles feito animais. Eram magras e doentes pelo tempo que ficavam neles, a dor do sofrimento era grande e carregados nas costas de cada pessoa. Eu mesma já andei em um quando fui levada para cá, em Auschwitz, só quem andou nos comboios sabe o medo e a insegurança que cada judeu carrega ao entrar e se acomodar dentro deles, o que era difícil pois eram vagões especiais para cargas mortas (DIÁRIO 2).

A questão da magreza, das doenças e, até mesmo, das mortes, está associada às péssimas condições dentro dos vagões, à falta de comida, de água, de higiene e à forma como essas pessoas eram transportadas - às vezes, por longas distâncias -, até seu destino final. Esses aspectos também estão registrados no livro de memórias de Levi (1988):

Sofríamos com a sede e o frio; a cada parada, gritávamos pedindo água, ou ao menos um punhado de neve, mas raramente fomos ouvidos; os soldados da escolta afastavam quem tentasse aproximar-se do comboio. Duas jovens mães, com crianças de peito, queixavam-se dia e noite implorando por água. Havia também a fome, a fadiga, a falta de sono, mas a mesma tensão nervosa as mitigava. As noites, porém, eram pesadelos sem fim (LEVI, 1988, p. 16).

A angústia e a falta de esperança dentro dos trens aparecem em um dos relatos escritos pela dupla do Diário 9:

*Lembro-me que obrigaram a mim e toda minha família a entrar em um trem lotado de judeus de todas as partes. Foi a partir desse momento que tudo desmoronou em minha vida.
No trem, todos nós nos sentíamos angustiados e sem esperanças, tudo o que tínhamos havia ficado para trás, nossos sonhos eram somente uma grande ilusão de um futuro incerto.
Dentro daquele vagão, o desespero e a aflição era o que predominava. Eu vi muitas famílias sem chão e desoladas (DIÁRIO 9).*

É oportuno mencionar que os trens partiam da Alemanha e de territórios sob o poder nazista, principalmente até o complexo de campo de concentração formado por Auschwitz. Esses trilhos da morte foram eficientes, na perspectiva da política do governo alemão, para retirar, de forma rápida, os indesejados judeus das cidades. De certa forma, foi uma estratégia utilizada para colocar em prática a política da Solução Final, ou seja, do genocídio da população judaica da Alemanha e dos demais territórios anexados por essa no contexto da 2ª Guerra Mundial.

O transporte dos comboios, os sentimentos dentro dos vagões e a chegada no campo de concentração também foram contemplados em uma das poesias do Diário 9:

*O trem está a nos levar
Para o desconhecido chegar
No escuro estamos a clamar
Por nossas vidas sem parar.*

*O medo está presente
No futuro que está pela frente
De nossas vidas se tornarem inexistentes
E nossos sonhos acabarem rapidamente.*

*A sede está a nos consumir
A fome está nos impedindo de persistir
As pessoas estão a desistir
De suas vidas continuarem a seguir.*

*De repente os comboios pararam
As pessoas assustadas se levantaram
E de lá de fora todos escutaram
Vozes que nos ordenaram.*

*Então as pessoas a descer começavam
E se separavam
Mulheres de um lado estavam
Homens do outro se encontravam
E as crianças sozinhas se desesperavam.*

*Então pelos soldados
Todos foram levados
Angustiadados e desesperados
Sendo homens e mulheres separados
E em dois campos diferentes aprisionados.*

*Suas vidas mudaram
Seus sonhos acabaram
E agora eles lamentavam
Pela triste vida que desfrutavam (DIÁRIO 9).*

15.7 O Inferno: a chegada no campo de concentração

A fera, que te faz bradar tremante.
Aqui passar não deixa impunemente.
Tanto se opõe, que mata o caminhante.
(ALIGHIERI, 2003, s/p)¹¹⁹

Primo Levi (1988), em seu livro, descreve a chegada aos campos de concentração. Menciona que, calmamente, o trem ia diminuindo sua marcha no meio da noite, numa planície escura e silenciosa. Em meio ao breu, ao lado dos trilhos, diz que se podia avistar uma longa fileira de luzes vermelhas e brancas. Nada se ouvia a não ser o rítmico som do trem a emudecer. O medo estampado nos olhos de cada passageiro. Uma despedida do outro e da vida.

¹¹⁹Trata-se do verso 96 de “A Divina Comédia”, primeira parte intitulada ‘Inferno’.

O desfecho chegou de repente. A porta foi aberta com fragor, a escuridão retumbou com ordens estrangeiras e com esses bárbaros latidos dos alemães a mandar, parecendo querer libertar-se de uma ira secular. Vimos uma larga plataforma iluminada por holofotes. Mais longe, uma fila de caminhões. Em seguida, silêncio. Alguém traduziu: devíamos desembarcar e depositar a bagagem no chão, ao lado do trem. Num instante, a plataforma fervilhou de sombras, mas receávamos quebrar esse silêncio, todos lidavam com a sua bagagem, procuravam-se, chamavam-se, timidamente, porém, e em voz baixa (LEVI, 1988, p. 17).

Figura 29 – O que meus olhos veem na melodia da dor?



Fonte: Diário 7.

O desembarque e os primeiros contatos com o “inferno” foram descritos de diferentes formas nos diários, mas praticamente todos os alunos abordaram a brutalidade cometida contra os judeus e o desespero instaurado entre eles. Outro detalhe mencionado em um dos diários foi a música, pois, quando chegavam aos campos de concentração, os judeus eram recebidos com música. Aliás, orquestras formadas por judeus, dentro dos campos de concentração, eram obrigadas não só a receberem as chamadas “novas cargas”, mas também a entreterem os soldados e oficiais e a manterem o ritmo da marcha para o trabalho.

Naquele campo onde vivíamos, acredite ou não, quando chegamos havia judeus tocando instrumentos musicais como flauta, tambor e corneta. Isso era uma maneira dos nazistas se sentirem mais honrados daquilo que faziam. Esses judeus que tocavam a música eram escolhidos por tamanho ou por sua pele mais clara. Além disso, a música era tocada em diferentes momentos, normalmente na chegada dos judeus e outras vezes quando Josef ou mais conhecido como 'Anjo da Morte' escolhe suas vítimas. A música que eles tocavam tem uma melodia cruel (DIÁRIO 14).

Nos diários, os alunos, além de escreverem sobre o desembarque, também mencionaram os primeiros momentos dentro do campo de concentração, quando os judeus, após serem selecionados e separados, eram encaminhados a um local onde eram obrigados a se despir. Todos tinham os pelos do corpo raspados, tomavam banho e recebiam o uniforme do campo que, certamente, já havia sido usado por outro judeu que acabara de ser morto.

Aos gritos nos mandaram tirar a roupa, envergonhada não sabia o que fazer pois, afinal de contas, não havia tirado a roupa na frente de outra pessoa, mostrando minhas partes íntimas. Bateram em mim, senti correr sangue de minha cabeça.

Arrancaram a roupa de mim assim como rasparam meus lindos cabelos sem cuidado algum. Em filas fomos empurradas para uma ampla sala. Estávamos amontoadas. O pânico estampado em nossos rostos. Tremíamos muito de medo e frio. As lágrimas vertiam quentes. Procurava amparo mas não havia ninguém por hora. Todas nós estávamos desamparadas. Uma imensa porta de ferro fechou-se. Seu som metálico e pesado cravou ensurdecidamente em meus tímpanos. Gritos. Desespero. Choro. Água do teto vertia, água gélida sobre nossa pele. Por um momento um grande alívio, mas por fim sabíamos que não parava por ali (DIÁRIO 18).

É oportuno mencionar que, tanto homens quanto mulheres passavam por esse processo, mas uma dupla, salienta, em um dos diários: “*para nós mulheres a situação é a pior possível, somos consideradas inferiores. Assim que cheguei meus cabelos foram raspados, tinha tanta adoração por eles, eram longos, castanhos escuros e ondulados*” (DIÁRIO 2).

Figura 30 – No lugar do amor, suspiros mortais



Fonte: Diário 15.

Após o banho, movidos a empurrões e gritos, os prisioneiros deviam pegar seus “pijamas listrados”¹²⁰ em meio a uma montanha desses. Poucos tinham sorte de conseguir uma vestimenta de seu tamanho ou, até mesmo, uma roupa mais grossa para se proteger no inverno. E afortunados eram os que conseguiam um par de sapatos. Tal questão é descrita no Diário 18: *“ao sairmos desse processo de purificação ganhamos muda de roupa, por sorte a minha era do meu tamanho, mas não tive tanta sorte com o calçado. Então, neste dia, começou os piores momentos da minha vida e a de todos que estavam lá”* (DIÁRIO 18).

¹²⁰Menção ao filme “O menino do pijama listrado”, de 2008, com direção de Mark Herman.

Figura 31 – “A lágrima é água e só a água lava a tristeza” (COUTO, 2012, p. 34)



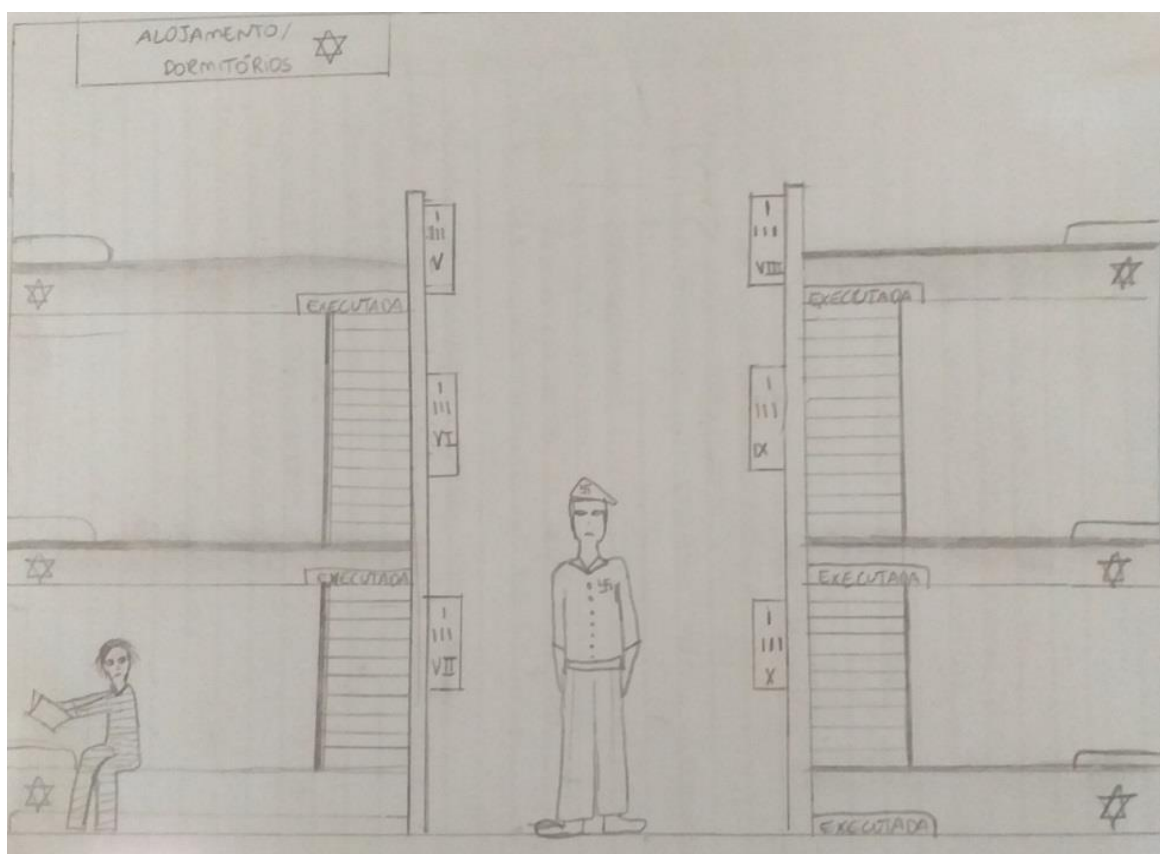
Fonte: Diário 9.

Homens e mulheres eram encaminhados à sua nova morada: imensos barracões onde ficariam amontoados uns sobre os outros e dividiriam suas camas com alguém que, no dia seguinte, podia já não estar mais vivo. O Diário 1 apresenta as péssimas condições de higiene existentes: *“morávamos em barracos separados das mulheres e o local não é nada agradável.*

Havia ratos, piolhos e pulgas por todo lado e o cheiro era muito forte” (DIÁRIO 1). A aparência desses barracões também é mencionada no seguinte relato:

Nossos quartos são enormes mas se tornam pequenos pela quantidade de mulheres que lá dormem. Passamos muito frio pois nem cobertores nós temos, as camas são feitas de madeira, colchões também não temos. Aqui também quando chove molha o pouco que temos. Passamos muito mal aqui com o frio e com a falta de higiene, várias doenças se proliferam (DIÁRIO 5).

Figura 32 – No “vigiar e punir”, a escrita da dor



Fonte: Diário 19.

Outra prática contra os judeus, mencionada em um dos diários, é a da marcação de um número no braço, sob a forma de tatuagem: *“nesta manhã acordamos e fomos levadas ao pátio para receber uma inscrição, como se fosse um código. Recebemos um número e fomos identificados” (DIÁRIO 16).* Há que se mencionar que a prática de tatuar os prisioneiros esteve presente somente nos campos de Auschwitz, Birkenau e MonoWitz. Tal prática teve início no outono de 1941 e, a partir da primavera de 1943, todos os prisioneiros eram tatuados: *“Häftling: aprendi que sou um Häftling. Meu nome é 174.517; fomos batizados, levaremos até a morte essa marca tatuada no braço esquerdo” (LEVI, 1988, p. 33).*

Tatuar, marcar. Estratégias usadas para matar a identidade do ser e reportá-lo à condição que de fato lhe competia: a de ser desprezível (enquanto ser humano) e escravo útil na engrenagem econômica nazista: “A passagem de um estado humano para um animalesco ocorre exatamente no momento em que ele se despoja de seus pertences, de suas recordações, de sua história e se torna uma estatística, um número, um prisioneiro sem futuro e sem nenhuma perspectiva positiva” (GARCIA; MARTINS, 2017, p. 116).

15.8 Purgatório¹²¹: o cotidiano nos campos de concentração

Vocês que vivem seguros
Em suas cálidas casas,
Vocês que, voltando à noite,
Encontram comida quente e rostos amigos,
Pensem bem se isto é um homem
Que trabalha no meio do barro,
Que não conhece paz,
Que luta por um pedaço de pão,
Que morre por um sim ou por um não.
Pensem bem se isto é uma mulher,
Sem cabelos e sem nome,
Sem mais força para lembrar,
Vazios os olhos, frio o ventre,
Como um sapo no inverno.
Pensem que isto aconteceu:
Eu lhes mando estas palavras.
Gravem-na em seus corações,
Estando em casa, andando na rua,
Ao deitar, ao levantar;
Repitam-nas a seus filhos.
Ou, senão, desmorone-se a sua casa,
A doença os torne inválidos,
Os seus filhos virem o rosto para não vê-los
(LEVI, 1988, p. 9).

Primo Levi (1988) retrata, em sua poesia, as mazelas sofridas no campo de concentração. Talvez, ao esmiuçarmos a poesia, consigamos compreender o sofrimento, a fome, a perda da identidade, a violência, o medo, as angústias. “É isto um homem?” - o título da poesia marca por sua ambiguidade. O autor reporta-se primeiramente aos judeus, às condições no campo e a tudo o que esses sofreram a ponto de não mais poderem ser reconhecidos como homens e mulheres, seres humanos: “é uma profunda reflexão sobre a fragilidade da existência humana, em confronto com a sua mais intensa capacidade de

¹²¹Baseado em Alighieri (2003).

sobreviver, onde há apenas loucura, sofrimento e dor” (GARCIA; MARTINS, 2017, p. 116). Mas, ao mesmo tempo, questiona se quem colocou em prática essa política genocida pode ser considerado humano.

Nos diários, os alunos também procuraram retratar o cotidiano dentro dos campos de concentração. Primeiramente, o choque das personagens de estar em um lugar totalmente diferente daquele a que estavam acostumadas, ou daquilo que lhes era passado. E, ainda, o horror de constatar, com os próprios olhos, que aquilo que ouviam era muito pior quando visto de perto.

Primeiro dia no campo de concentração. Estou com medo e me sentindo perdida, longe de meu marido e minha filha de 6 anos. O coração bate forte por não saber onde os levaram. Depois que descemos do trem nem mesmo conseguimos nos despedir. Os gritos de desespero tomaram conta de todos a minha volta (DIÁRIO 4).

São relatos que falam sobre a violência, a brutalidade e os longos dias de trabalho forçado: “acordamos antes do dia amanhecer pelas Kapos, de forma brutal, com gritos e violência. Depois ficamos horas enfileiradas em várias filas para começar o trabalho” (DIÁRIO 2). Sobre a pouca comida que recebiam: “a comida vem 1 vez por dia e raramente 2 vezes. É uma sopa de batata bem rala. Às vezes é apenas um pedaço de pão” (DIÁRIO 2). Sobre a falta de água potável, um dos motivos da proliferação de doenças: “água tomamos da chuva e quando conseguimos em algumas torneiras que tem dentro do campo. Assim passam os dias no campo e todos fazendo o possível para sobreviver” (DIÁRIO 2). E sobre a constante presença da morte:

Perfeito dia de sol, acordei com os pássaros cantando e logo em seguida gritos e xingamentos, então lembrei-me de onde eu estava. Outro dia de seleção e mais uma vez eu peço a Deus que não seja eu. Eu fui ouvida. Eu vi levarem os judeus que foram escolhidos para um lugar chamado Bloco 13. Ouvi falar desse lugar, é onde acontecem mais horrores (DIÁRIO 18).

Levi (1988), quando escreve em sua obra sobre o cotidiano em um campo de concentração, nos convoca a imaginar as privações impostas a todos aqueles que lá foram aprisionados:

Imagine-se, agora, um homem privado não apenas dos seres queridos, mas de sua casa, seus hábitos, sua roupa, tudo, enfim, rigorosamente tudo que possuía, ele será um ser vazio, reduzido a puro sofrimento e carência, esquecido de dignidade e discernimento – pois quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão miserável, que facilmente se decidirá sobre a sua vida e sua morte, sem qualquer sentimento de afinidade humana, na melhor das hipóteses considerando puros critérios de conveniência (LEVI, 1988, p. 33).

Um dos momentos mais aterrorizantes para os prisioneiros dos campos de concentração eram as longas contagens que, muitas vezes, sob sol, chuva, neve, eram feitas mais de uma vez. E, também, o momento em que Josef Mengele, “O Anjo da Morte”, passava por tais filas decidindo, com uma simples ordem de esquerda e direita, os que continuariam vivos e os que imediatamente seriam eliminados.

15.9 A morte veste-se de anjo

*Quem canta seus males espanta
Era nisso que acreditávamos
Até que no meio do holocausto
A canção tornou-se outra.
Quando escutávamos o violino
Era o anjo da morte
Se alegrando por mais uma vez
Ter matado inocentes e sido forte! (DIÁRIO 3)*

Josef Mengele era médico no campo de concentração de Auschwitz e, já na chegada dos comboios, na rampa de desembarque, tinha a incumbência de determinar quem teria a chance de tentar sobreviver no campo ou seria imediatamente eliminado. Detinha-se particularmente diante de crianças, especialmente se fossem gêmeas, com quem costumava realizar experiências científicas. Devido ao seu poder sobre a vida e a morte dos prisioneiros, acabou recebendo a alcunha de “O anjo da morte”.

Um certo dia, no meio do trabalho, mandaram nós parar e nos organizar em filas com espaços entre um e outro. Logo saiu das tendas dos soldados um homem todo de branco [que] veio em nossa direção. Ele se parou na frente das filas e foi andando entre nós, ele ficava olhando dentro dos olhos. [...] Chegou minha vez, ele se parou na minha frente e olhou em meus olhos. Eu fiquei imóvel, sem nenhuma expressão mas morrendo de medo de ser minha última hora de vida. Ele viu que eu era bom no trabalho, era saudável, me poupou a vida.

Mas o homem que estava na fila de trás, a minha esquerda, não teve a mesma sorte que eu, o anjo da morte o encostou e os soldados já o levaram para dentro das caldeiras (DIÁRIO 10).

Não só a figura do Anjo da Morte foi apontada nos diários, como a própria morte em si. Inúmeros foram os relatos sobre a morte e as diferentes formas de ela se fazer presente: fome, cerca elétrica e, principalmente, as câmaras de gás - “as nuvens tinham cor de osso” (EGER, 2019, p. 256). Para não serem acusados por crime de guerra, os alemães passaram a queimar os corpos dos mortos em grandes fornalhas existentes dentro do campo.

Fomos acordadas pelos soldados que, com violência, nos guiaram para mais um dia de trabalho forçado. Enquanto estávamos trabalhando, notei pelas janelas que estava caindo cinza do céu e, aos poucos, o chão e os telhados estavam sendo cobertos como se fosse neve [com o tempo] descobrimos a triste verdade, que as cinzas na realidade eram dos corpos de judeus queimados (DIÁRIO 9).

O método de extermínio em massa pelas câmaras de gás não foi o primeiro utilizado pelos nazistas, mas, sem dúvida, foi o mais eficiente e devastador. Como forma de envenenamento, utilizavam o Zyklon B, um pesticida usado para eliminar piolhos e insetos, mas que foi modificado quimicamente para ter um efeito mortífero. Era colocado em um compartimento de metal para ser aquecido e gerar vapor – o processo levava de 20 a 30 minutos. A fim de não gerar pânico, diziam às pessoas que eram encaminhadas às câmaras de gás que não precisavam ter medo, pois iam apenas tomar um banho:

Para não entrarem em pânico os médicos e soldados diziam que as prisioneiras passariam por um banho mas, na verdade, era o banho da eternidade. Essas câmaras comportam 800 pessoas. Os nazistas trancam os prisioneiros em salas e logo depois largam pesticidas. São levados para lá idosos, crianças, pessoas doentes ou com limitações físicas. Por isso ninguém, exatamente NINGUÉM, pode saber que estou doente.

Quando o veneno faz efeito as pessoas se amontoam em portas, crianças e idosos eram esmagados. Aquele gás sufoca as pessoas e a morte é lenta e leva em torno de 20 minutos. Depois queimam os corpos em fornos gigantes para eliminar qualquer vestígio. Eu descobri tudo isso por causa dos gritos que ouvimos (DIÁRIO 2).

Muitos prisioneiros não aguentavam a noite e eram encontrados mortos ao amanhecer. Inúmeros eram os corpos postos para fora dos barracões, amontoados no meio do campo à espera de serem levados para os fornos ou jogados em uma vala comum. Um dos relatos escritos traz o momento em que o filho encontra o pai entre os corpos mortos.

Hoje meu amigo e eu fomos obrigados a carregar os mortos para serem enterrados. Me deu um aperto no peito, uma angústia, um medo quando, ao olhar no meio dos mortos, avistei o corpo de meu querido pai. Aquele que me criou quando era pequeno, me deu comida e, principalmente, me ensinou a ser quem sou. Quanta dor e sofrimento pois tudo aquilo que um dia ele já fez por mim, eu não consegui lhe fazer (DIÁRIO 21).

15.10 Paraíso¹²²: as lembranças, a confiança em Deus e a esperança

Uma parte da nossa existência está nas almas de quem se aproxima de nós; por isso, não é humana a experiência de quem viveu dias nos quais o homem foi apenas uma coisa ante os olhos de outro homem (LEVI, 1988, p. 252).

¹²²Alusão à terceira parte de “A Divina Comédia” (ALIGHIERI, 2003).

Nos escritos que trazem o testemunho de judeus que estiveram nos campos de concentração, lemos sobre a importância das lembranças para a sobrevivência, para ajudar a acalantar as noites insones. Sobre essa questão do lembrar para sobreviver, os alunos escreveram no Diário 5: “às vezes, à noite, quando alguém não consegue dormir, contamos histórias e relembramos os dias que estávamos fora desse lugar. Abrimos nosso coração e contamos nossos medos”. Esse aspecto também foi ressaltado em outros diários:

Hoje resolvi falar de lembranças. Sinto saudade de casa, do ar puro das árvores que existiam no quintal. O pomar com frutas cítricas que molhavam meus lábios com o frescor e a pureza. O gosto da comida de minha mãe que sempre esperava ansiosa minha chegada depois da escola. As piadas de meu pai e as gargalhadas que soltávamos em família. De meu irmão eu sinto muita falta, ele sempre esteve do meu lado e sempre me fez sorrir em qualquer momento difícil. Lágrimas de saudade escorrem de meus olhos, não consigo parar de pensar que não poderei ver minha família novamente (DIÁRIO 19).

São lembranças relacionadas a uma vida que não lhes pertence mais, a pessoas que não mais os acompanham, ao convívio familiar, a momentos de alegria. Lembranças de pequenas coisas que deixam o ser feliz, mesmo que ele não lhes dê tanta importância enquanto as tem:

À noite penso em minha mulher e o quanto sinto a falta dela, parece que uma parte de mim findou-se. Lembro-me de quando morávamos na Hungria e de como éramos felizes ao lado de nossos familiares. Ela sempre foi a mais bela de todas as mulheres, tanto por fora quanto por dentro (DIÁRIO 1).

Já nem sei mais quanto tempo estamos aqui, às vezes para pensar se realmente está acontecendo isso comigo pois, muitas vezes, achei que fosse um sonho mas, infelizmente, não é.

Muitas vezes fico relembrando quando eu e minha família vivíamos juntos. Lembro daquela mesa farta que tínhamos todos os dias, das roupas confortáveis, da água quente que saía do chuveiro, dos momentos felizes e inesquecíveis que passamos juntos (DIÁRIO 21).

Considero importante destacar um relato muito interessante escrito por uma das duplas, em que os alunos lembraram da Pessah, a Páscoa dos Judeus. Em hebraico, Pessah significa passar por cima ou passar por alto, uma alusão à libertação do povo hebreu do cativo egípcio. Ou seja, da mesma forma que outrora foram libertos, desta vez também seriam:

Minha primeira Pessach longe de minha família. Longe de toda tradição. Junto com as outras mulheres pude relembrar da alegria de comemorar essa data. Do amor que era colocado no preparo do pão azímo e o cordeiro. Do brilho do olhar de minha filha. Bateu uma saudade no peito e lágrimas escorrem sobre meu rosto. Lágrimas estas que já se tornaram comuns. Primeira Pessach que ao invés de alegria e amor os únicos sentimentos existentes são medo e saudade. Medo do que ainda pode acontecer e saudade de minha antiga vida, ao lado de quem mais amo. Mas esta data também me lembra da LIBERDADE. Afinal, o povo de Israel não se esqueceu que um dia já foram escravos no Egito e que conseguiram conquistar a liberdade. Isso me faz continuar com fé que ainda vamos conseguir sair desse lugar (DIÁRIO 4).

A fé dos prisioneiros oscilava muito no campo de concentração e a essa questão os alunos também fizeram referência. Por um lado, havia o questionamento sobre onde estava Deus que não fazia nada para impedir que tais atrocidades fossem cometidas:

Às vezes me pergunto onde está Deus que ele não vem aqui nos salvar ou pelo menos nos ajudar.

Vejo que as mulheres daqui já não estão com mais esperança e muito menos fé no coração. Dizem que se Deus existia já teria acabado com esse inferno. Eu respeito a opinião de outros mas continuo crendo e tendo esperança que isso acabará e que voltarei para casa (DIÁRIO 2).

Por outro lado, havia a fé, a gratidão a Deus por ter dados forças para aguentarem o sofrimento, o purgatório e, principalmente, por ter permitido que sobrevivessem ao inferno:

Depois disto que eu passei só tenho a agradecer por todas as forças que Deus me deu. Muito obrigado Deus, estou finalmente livre. Que Deus abençoe todos que tiveram a mesma sorte que eu (DIÁRIO 5).

Gratidão a Deus por tal ensinamento. Tudo que passei aqui me ensinou a ser mais forte, me ensinou que até em piores momentos devemos manter a fé e a esperança, me ensinou a dar mais valor a cada momento passado com a família e amigos (DIÁRIO 3).

A esperança, sentimento que também oscilava bastante no campo de concentração, foi igualmente abordada pelos alunos. Da mesma forma que era determinante para a sobrevivência, mais do que nunca, estava associada ao esperar: “*nos campos de concentração morrem muitos mas, a única coisa que não morre é a esperança pois sem ela tudo estaria perdido. A esperança é um sonho que vivemos onde não podemos prever, só esperar*” (DIÁRIO 13). A desesperança também se fazia presente e foi retratada em diversas passagens do Diário 1:

A cada pessoa que vemos morrer diante de nossos olhos, junto com elas morrem um pouco da esperança que tínhamos em sair daqui vivos. [...] Muitos não têm mais esperança. Ela está escassa neste acampamento, os que estavam esperançosos no início, com a chegada do inverno, já não estão mais.

A esperança é a última que morre. Bom, acho que isso foi dito por alguém que nunca passou o que passamos aqui. A frieza do ambiente invade o coração e a alma, escurece qualquer luz que resiste em nós. [...]

Não tenho mais esperança em sair desse inferno e se finalmente pudesse sair não saberia como recomeçar minha vida com uma parte de mim faltando, sabendo que ela carregava a minha felicidade (DIÁRIO 1).

15.11 O paraíso é alcançado: a libertação

O Campo, recém-morto, já estava se decompondo. Nada mais de água e luz; porta e janelas quebradas batiam com o vento; rangiam as chapas soltas dos telhados; no alto, ao longe, voavam as cinzas do incêndio. À obra das bombas somavam-se a de homens: esfarrapados, vacilantes, esqueléticos, os doentes que estavam em condições de se movimentar arrastavam-se por todas as partes como uma invasão de vermes em cima da terra endurecida pelo gelo (LEVI, 1988, p. 232).

Aqueles que conseguiram manter sua fé e esperança vivas e, acima de tudo, conseguiram sobreviver às mazelas dos campos de concentração, viram a liberdade chegar por meio das forças aliadas norte-americanas e russas. Os alunos abordaram essa questão: *“Alguma coisa está acontecendo fora daqui. Não podemos mais sair, já faz uma semana. Só escutamos movimentação e muito barulho de aviões. Será que é agora que vão nos tirar daqui?”* (DIÁRIO 4).

O campo de concentração de Auschwitz foi liberto pelas tropas soviéticas no dia 27 de janeiro de 1945. Esse dia é considerado o Dia Internacional da Lembrança do Holocausto, assim designado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, através da resolução 60/7, de 1º de Novembro de 2005. A emoção da liberdade pode ser imaginada a partir do seguinte relato escrito por uma das duplas de alunos:

LIBERDADE! Algo que pensei que nunca mais fosse sentir novamente, estamos livres! Não sei nem descrever como me sinto, é uma mistura de alegria e tranquilidade. A liberdade tem um gosto tão bom que pensei que nunca mais iria sentir. Estou tentando me esquecer do que passei, mas não consigo e acho que nunca conseguirei. Chorei muito lendo esse diário que escrevia apenas para relatar todo o sofrimento e angústia que estava sentindo, sempre pensando que seria o meu último dia de vida, porém, graças a Deus, eu sobrevivi! Fomos salvos, LIVRES. Estou doente pelas condições precárias que fomos expostos mas, mesmo doente e fraco, estou feliz, me sinto segura e mais leve. ESTOU LIVRE! E ainda tentando acreditar que estou aqui, viva, mais viva do que nunca. ACABOU! FINALMENTE ACABOU! (DIÁRIO 2).

Após libertos, uma nova etapa da vida. A recuperação das doenças, a busca pelos familiares e a reconstrução da vida. Os que foram libertos “precisavam ser liberados da longa escuridão mental que os envolvia, necessitavam encontrar em si mesmos as lembranças da vida anterior, abandonar gradualmente a animalidade que lhes havia sido imposta, para, em

tempos posteriores, poderem recuperar a memória, isto é, a sua própria identidade” (GARCIA; MARTINS, 2017, p. 133). Após libertos, cada um, à sua maneira, teve de aprender que “é possível escolher o que o horror nos ensina” (EGER, 2019, p. 59).

15.12 O encontro com Anne Frank

*Cantem crianças, cantem
Anne Frank implorava a elas
Dizendo que tudo ia ficar bem
E que a canção estava bela (DIÁRIO 3).*

Um dos desafios lançados no trabalho foi que, em algum momento, a personagem principal do diário se encontrasse com Anne Frank. Nesse sentido, vinte e quatro encontros diferentes foram proporcionados, seja entre pai e filha, no mesmo esconderijo, com a amiga de infância, no vagão enquanto estavam sendo transportados para o campo de concentração, na plataforma de desembarque, no pátio do campo.

*Vejo que semanalmente chegam comboios com mais judeus para serem literalmente escravizados.
No final da tarde de hoje os guardas estavam procurando alguém que tocasse trombone quando vieram a minha procura e me obrigaram a acompanhá-los para que eu tocasse o instrumento enquanto os outros comboios chegavam, devido o outro músico ter falecido após contrair uma infecção.
Quando um comboio vindo de Amsterdã chegou e nós músicos começamos a tocar eu vi algo muito tocante. Uma família custava a se separar e gritavam desesperadamente que não os separassem. O pai gritava o nome das filhas, lembro-me que o homem gritava o nome de Anne que pelo que pude ver era o nome da menina mais nova que também gritava o nome do pai e, enquanto chorava os guardas a continham junto de sua mãe e sua irmã (DIÁRIO 1).*

O mais interessante é que os relatos escritos pelos alunos foram unânimes em definir Anne como uma menina meiga, doce, amável e determinada: “hoje pude conversar com Anne Frank. Uma menina incrível e doce. Mais de um ano nesse lugar, mas nunca tinha conversado por muito tempo com ela” (DIÁRIO 3). Em outro diário, temos o seguinte relato:

Outro dia conheci uma garota que também acreditava que tudo isso vai acabar. O nome dela era Anne Frank. Ela é uma menina doce e meiga e, apesar de todo sofrimento, ela sempre procura ajudar e alegrar as outras mulheres. Outra vez enquanto íamos ao trabalho conversei o trajeto todo com ela que me contou que perdeu sua mãe e sua família. Então perguntei para ela como ela era tão doce e ela logo me respondeu “o mal não está em mim” (DIÁRIO 2).

Outras passagens demonstram a relação de Anne Frank com a música. Talvez esse aspecto esteja relacionado a uma das passagens do filme, quando, na chegada no campo de concentração, Anne canta para um grupo de crianças que está sendo encaminhado à câmara de gás e, conseqüentemente, aos fornos de cremação:

Eu estava olhando para o nada, pensando em como tudo isso foi acontecer [quando] escuto uma música que me recordo de cantar na [sinagoga] nos tempos de menino. Aquela voz doce e suave me chamou tanto a atenção que começo a procurar por todas as frestas entre a parede, até que vejo uma menina com seu cabelo cortado cantando para um grupo de crianças para tentar acalmá-los até que um soldado leva as crianças e a menina segue seu caminho. Fico pensando naquela cena em que a menina ainda sorri mesmo tendo todos os motivos para chorar, faz eu pensar que existe paz até mesmo neste terrível inferno (DIÁRIO 20).

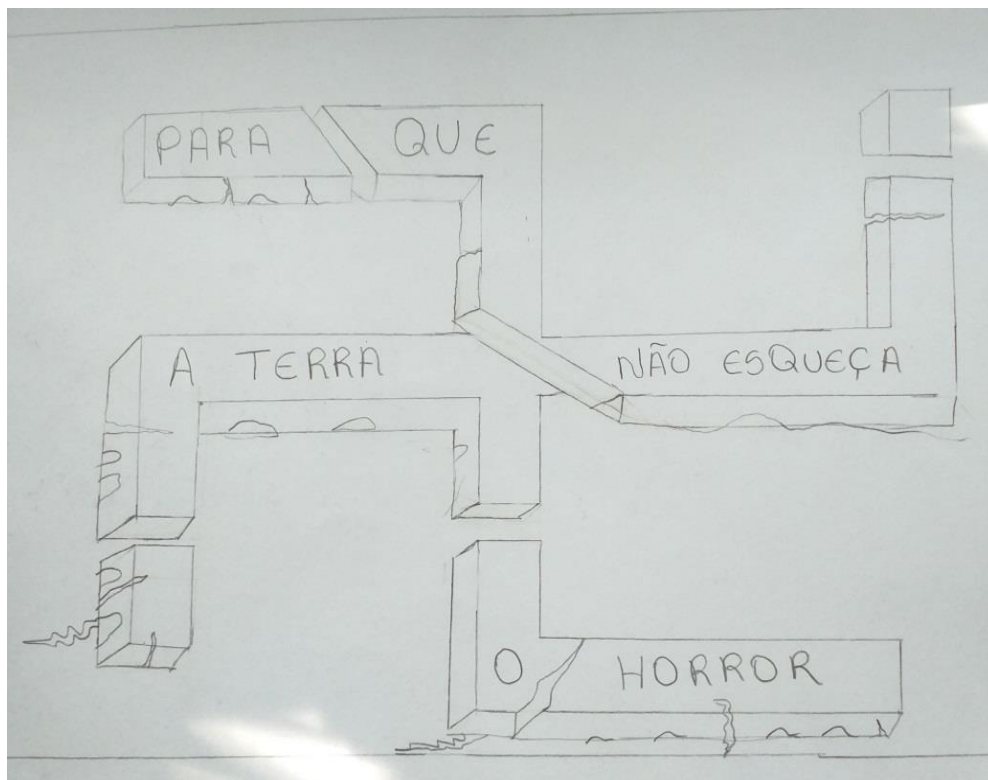
A relação de Anne com a música também foi lembrada em outro diário: “*ela ama música e fez com que todas nós ajudássemos ela a cantar. Anne disse que cantar faz bem pra alma e fez com que por alguns minutos esquecêssemos de todos os problemas. Parecia que estava no paraíso, sua voz é tão calma, tão suave*” (DIÁRIO 3).

15.13 O que esse trabalho demonstrou: percepções do professor e dos alunos

A importância da História e do historiador está em lembrar. Em fazer com que acontecimentos como a 2ª Guerra Mundial e o Holocausto não sejam esquecidos. No momento em que trabalhamos – lembrando que foi um trabalho interdisciplinar entre as Áreas de Ciências Humanas e Linguagens - o filme “Minha querida Anne Frank”, desafiando os alunos a escreverem um diário, não só tínhamos a pretensão de que estudassem o contexto histórico e desenvolvessem a leitura e escrita, como também que se colocassem no lugar dessas pessoas, que tentassem vivenciar o que elas viveram, sentir o que sentiram.

Assim, a arte, seja por meio do filme ou da escrita, proporcionou o que pretendíamos. Pudemos perceber, nos relatos escritos e nos desenhos, que seus autores deram vida à personagem, viveram suas agruras, sofreram e se alegraram. E, de certa forma, tiveram de tomar a difícil decisão de deixá-la viver ou morrer no campo de concentração. Um dos diários, em forma de desenho, representa esse sentimento que identificamos nos alunos:

Figura 33 – Um símbolo, uma história: a impossibilidade do esquecer



Fonte: Diário 18.

- Referente às percepções iniciais da proposta, os alunos, em uma avaliação da atividade, mencionaram que acharam “*essa ideia bem criativa e diferente dos outros trabalhos e tarefas*” (RELATO DE ALUNO). Um dos alunos considerou a proposta interessante, pois “*é uma forma inteligente de conectar o aluno ao cenário apresentado, fazê-lo escrever um diário traz o lado sentimental e instintivo do aluno à obra*” (RELATO DE ALUNO). É oportuno também destacar os dois relatos a seguir, visto que um deles aponta que a proposta foi diferente do usual e o outro se refere ao desafio de escrever o diário.

Eu achei a proposta inovadora pois sempre que nossa turma ia assistir um filme depois era feito um resumo ou, às vezes, nada. Mas, dessa vez foi algo novo. Depois de ver o filme “Minha querida Anne Frank” os professores fizeram uma atividade diferente. Eles trouxeram a proposta de criar um diário com base no filme assistido, então eles deixaram formar duplas e cobraram dos alunos dez relatos, três desenhos e quatro poemas e nos deram um prazo para acabar o trabalho (RELATO DE ALUNO).

Na minha opinião, no início, o trabalho pareceu bastante desafiador devido a complexidade de em relatos descrever os horrores vividos por pessoas nos campos de concentração. Mas com a ajuda do filme “Minha querida Anne Frank” podemos ter uma percepção dos horrores passados por Anne Frank e sua família nos campos. Aí, baseando-se no filme e imaginando algumas coisas, e nos pondo no lugar das pessoas que tiveram que passar por este legítimo inferno, podemos em cada relato escrito expressar a indignação e a revolta do ser discriminado por não ser de uma determinada raça ou religião (RELATO DE ALUNO.)

- Em relação ao fato de a atividade ter sido desenvolvida em duplas, os alunos avaliaram como algo positivo. Não que já não tivessem trabalhado dessa forma em outros momentos, mas, como a proposta exigia uma divisão mais clara de tarefas e o pensar sobre elas, isso *“facilitou para o progresso do trabalho, [...] faz também com que os alunos divirjam ideias para uma obra mais adaptada e detalhista”* (RELATO DE ALUNO). Além disso, a atividade em duplas contribuiu para a possibilidade de compartilhamento de ideias e fez com que houvesse a busca pelo conhecer o outro, por respeitar o que o outro estava pensando.

Prosseguindo na análise referente à avaliação da atividade feita pelos alunos, esses destacaram, dentre as dificuldades, a necessidade de *“adaptar a obra para o requisitado encontro do protagonista [do diário] com Anne Frank”* (RELATO DE ALUNO). Outra questão apontada foi a dificuldade de iniciar o relato, de escolher a personagem e dar vida a ela. Depois, a necessidade de criar um enredo, de cuidar para manter uma coerência na história, para não repetir acontecimentos, não trocar o nome, dar continuidade aos fatos. Por fim, a necessidade de pesquisar os detalhes a fim de dar um caráter verossímil à história. Tais aspectos podem ser verificados nos relatos a seguir:

No começo, na hora de produzir os relatos foi complicado achar diferentes assuntos para colocar nos textos, para não ficar repetindo sempre as mesmas coisas.

Quando começamos a fazer tivemos de ter cuidado para não repetir palavras, nomes, cuidado com a acentuação, etc. Depois que tínhamos terminado os assuntos de cada relato, poesia e desenho, a produção foi fluindo (RELATO DE ALUNO).

Acredito que no início foi bem dificultoso. As ideias de como iniciar não vinham à tona, mas após decidirmos o personagem principal e suas características, conseguimos produzir os relatos (RELATO DE ALUNA).

- Contudo, os alunos foram unânimes ao escreverem que a maior dificuldade, de fato, foi apresentar o trabalho. Nesse sentido, relataram a questão da timidez: *“única coisa que eu encontrei dificuldade foi em apresentar por conta da minha timidez (o que estou trabalhando muito). Sei que nesse ponto posso melhorar”* (RELATO DE ALUNA). Alguns referiram-se até mesmo à vergonha de se expor perante todos: *“tenho muita vergonha em apresentar trabalhos para minha turma, imagina para duas turmas. Mas eu fui, com a perna tremendo, respirando rápido, nervoso mas, eu tentei manter a calma e respirar fundo para ser um trabalho bem feito”* (RELATO DE ALUNO).

Por outro lado, houve o desafio: *“na apresentação de alguns notei também nervosismo, mas isto também senti por conta de ter muita gente. Adorei o desafio”* (RELATO DE ALUNA). Também houve os que não consideraram a apresentação uma dificuldade, mas, mesmo assim, sentiram-se desafiados, o que fica claro nos seguintes depoimentos:

“A apresentação para os demais colegas não foi difícil pois, era só ler. Mas bateu um friozinho na barriga, o que é normal” (RELATO DE ALUNO).

“Já no momento da leitura do diário confesso que fiquei nervosa por ler na frente de todos os alunos mas, depois consegui me acalmar e seguir a leitura” (RELATO DE ALUNA).

- Se, por um lado, houve a timidez, a vergonha e o desafio de se apresentar, por outro houve a preparação, a busca pela entonação, pelos sentimentos que deveriam expressar durante a leitura: *“tivemos que nos preparar para a apresentação oral, onde a postura e a entonação na voz foi algo importante”* (RELATO DE ALUNA). E também houve a descoberta da multiplicidade de ideias, de histórias, bem como a superação das dificuldades iniciais que levou cada dupla a criar, à sua maneira, um enredo envolvente: *“sobre a apresentação oral, juntamente com todas as outras duplas, pudemos ver o quão diferentes foram as ideias, desde a criação do personagem, até sua história vivida”* (RELATO DE ALUNA).

- Ao lermos as avaliações dos alunos(as), percebemos como eles escreveram, acima de tudo, sobre suas superações. Destacaram que, no princípio, acreditavam que não iam dar conta da realização do trabalho, mas que, aos poucos, ele foi surgindo. Apontaram os cuidados com a criação da personagem, com os sentimentos a serem expressados em suas falas, com o enredo, os detalhes meticulosos do cenário, com a questão de vestimentas, com aspectos culturais e com a confecção dos diários – folhas envelhecidas com café, capas especiais com desenhos ou escritas trabalhadas.

Figura 34 – Em cada escrita uma história



Fonte: do autor (2020).

Ainda abordaram o desafio de se superar e se apresentar para o grande grupo, enfrentando os medos relacionados à timidez e à vergonha. Nesse sentido, o desafio não se limitou à apresentação da obra pronta (no caso, o diário), mas envolveu também a questão de ser receptivo a críticas, a sugestões, à aceitação ou negação da história. Esse foi o momento de constatar se o que escreveram de fato estava certo, se a personagem foi aceita pelo grupo, se os *expect-actores* se deixaram afetar pelos seus sentimentos, se a postura esteve de acordo, se o tom de voz foi convincente, se não houve falhas no enredo, se o cenário e os mínimos detalhes estiveram perceptíveis, enfim, apresentar implicava em ser aceito ou não, através do diário criado.

Outro aspecto mencionado na avaliação realizada pelos alunos referente à prática pedagógica relacionou-se ao que aprenderam a partir da escrita do diário, pois “*tiveram a oportunidade de aprender de uma forma diferente e criativa*” (RELATO DE ALUNA). Eles foram desafiados a ir em busca de ideias para a escrita, então, além de pensarem nos aspectos

artísticos que o diário teria, tiveram de realizar uma pesquisa a fim de que a história fosse verossímil: *“tentamos ao máximo buscar ideias para a realização do diário. Colocamos as folhas no café e as esquentamos, dando um tom escuro, como era antigamente”* (RELATO DE ALUNA). Ainda, no que se refere a essa questão, temos o seguinte relato:

Em relação ao trabalho proposto acredito que foi muito importante para nós alunos, em vários aspectos:

- Conhecemos melhor a história dos judeus;*
- Nos colocamos no lugar deles e demonstramos todo sofrimento e, ao mesmo tempo, toda esperança em forma dos relatos, desenhos e poesias;*
- Tivemos que desenvolver nossa criatividade para montarmos o diário;*

Outra questão foi a forma que tivemos que pesquisar a cultura dos judeus onde no trabalho relatamos a questão da Páscoa e sua tradição (RELATO DE ALUNA).

- Antes de iniciar o filme, como já mencionado, solicitamos que os alunos se colocassem no lugar da personagem e tentassem assimilar seus sentimentos. Observamos que tais sentimentos estiveram presentes e, mais do que isso, que os alunos fizeram um exercício de empatia: *“com esse trabalho pude perceber todas as dificuldades e as coisas horríveis que os judeus passaram e como um ser humano pode fazer muito mal a uma pessoa”* (RELATO DE ALUNO).

A partir das avaliações, também pudemos perceber como o trabalho contribuiu para a formação dos alunos, enquanto seres humanos, e para a compreensão do contexto histórico, a saber, os regimes totalitários, a 2ª Guerra Mundial e o holocausto: *“penso que este trabalho contribuiu em muito para a formação de caráter de qualquer ser humano, [e] para que possamos compreender o porque do nazismo ainda causar tanta revolta a sociedade”* (RELATO DE ALUNO).

Por último, constatamos aprendizagem no que diz respeito à superação dos próprios limites e à compreensão de suas capacidades. Tais aspectos podem ser compreendidos a partir dos seguintes relatos:

Quando recebemos a proposta desse diário, achei que era loucura, pensei que não seria capaz de conseguir fazê-lo.

No começo achei que era impossível, mas quando comecei a fazer, percebi que não era tudo isso que achei. Vi que sou capaz de dar o meu melhor e consegui fazer (RELATO DE ALUNA).

Quando começamos a escrever não foi tão fácil assim, pois nunca podíamos imaginar se quer como foi nos campos de concentração. A partir daí fomos escrevendo como se fôssemos pessoas que lá estavam.

Ao começar a desenvolver melhor o trabalho os pensamentos começaram a fluir muito melhor. Eu parecia estar lá vivenciando toda aquela tristeza que os judeus passaram. Mas não era bem assim, se colocar no lugar de uma outra pessoa e em uma outra época, bem diferente da que estamos. Ao concluir o trabalho, notei que

isso me trouxe uma forma de superação pra mim e para aquele personagem que interpretei pois, no começo, achava que nunca conseguiria fazer mas, com muito esforço e dedicação consegui. Meu personagem também pois, passar tanta fome, sede e muito medo, no fim conseguiu sobreviver e depois se deu bem na vida (RELATO DE ALUNO).

- Torna-se oportuno também trazer, neste momento, alguns relatos de alunos(as) sobre a presença da arte na prática pedagógica. Conforme já relatei, na medida do possível, a arte se faz presente no planejamento de minhas aulas através de filmes, poesias, contos, desenhos, pinturas, como atesta este aluno: *“no decorrer do ano, nas aulas de História, o professor fez uso da arte, mas sem fugir dos conteúdos, então ele organizou uma série de trabalhos para os alunos efetuarem, assim dando um novo desafio a partir da arte”* (RELATO DE ALUNO). A presença da arte nos processos de ensino, perpassando os conteúdos, contribui na sua compreensão: *“ao longo do ano a gente trabalhou com vários tipos de arte, como: desenhos, poesias, filmes que, de uma certa forma, nos auxiliam na compreensão dos conteúdos propostos, pois a gente vê os acontecimentos de outra forma, de um jeito mais simples”* (RELATO DE ALUNO).

Além disso, quando a arte se faz presente nos processos de ensino, ela potencializa sentidos: *“a arte pode ressaltar em nós um sentimento, seja uma paixão pela arte ou pela vida”* (RELATO DE ALUNO); *“as formas de arte que trabalhamos nas aulas de História e Geografia mexeu muito com meus sentimentos e no emocional pois, foi através da arte que esqueci de muitas coisas ruins e as coisas boas me deixaram ‘leves’”* (RELATO DE ALUNA). Os alunos também mencionam que a arte proporciona *“um ver diferente de certas coisas, como: sempre podemos ir além, sempre há algo bonito para criar e aprender”* (RELATO DE ALUNA) e contribui para um outro pensar: *“a arte ajudou pois ela fez nós pensarmos além da atividade proposta, [permitindo] percebermos que há várias maneiras de pensar e respeitar a opinião dos outros”* (RELATO DE ALUNO).

Por último, conforme relatos dos alunos, a arte *“trouxe conhecimento de vida e de ser capaz de superar os medos”* (RELATO DE ALUNO), contribui para a compreensão do mundo no qual estamos inseridos e mostra quanto podemos fazer por esse mundo e que, muitas vezes, ela é a possibilidade da transformação:

No meu ponto de vista, essas aulas com arte nos fez evoluir muito, no nosso jeito de pensar, agir, sobre o mundo. A arte envolve muitas coisas, filmes, poesias, imagens, textos, etc. Com esses recursos nosso professor mostrou as dificuldades da vida e do mundo, também mostrou muitas coisas boas que estão presente no nosso dia-a-dia, o amor, paisagens lindas, poesias que nos inspiram a ver o mundo de outra forma (RELATO DE ALUNO).

De fato, como mencionam Munhoz e Costa (2012), uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas; uma aula não precisa ser idêntica à outra; uma aula contém em si a multiplicidade, os devires, as variáveis e variantes do próprio existir. E a escrita desta tese comprovou que a arte pode e deve se fazer presente na práxis pedagógica, pois potencializa sentidos, permite olhares outros, diferentes dos já existentes. A arte nos leva a pensares antes inexistentes e à compreensão de quem somos e do contexto onde vivemos. Ela nos ajuda a sermos críticos, questionadores; a nos colocarmos no lugar do outro; a enfrentarmos os medos; a nos desafiar e demonstrarmos os sentimentos que mantemos muitas vezes guardados. A partir do momento em que há uma experiência com a arte, acontece o processo criativo, a possibilidade de olhiciar, a apropriação e a potencialização de sentidos.

Figura 35 – Você nem imagina o que contigo aprendi



Fonte: <https://virusdaarte.net/picasso-as-meninas/>¹²³

¹²³ As meninas – Pablo Picasso. O pintor espanhol realizou, ao todo, 58 versões da obra de Velázquez. A versão apresentada nesta tese é a maior, medindo 1,94mx 2,60m. Encontra-se no Museu Picasso, Barcelona/Espanha.

O arauto professor está praticamente saindo de cena quando retorna ao centro do palco e, olhando para a plateia, profere a seguinte frase: “aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (LISPECTOR, 1998, p. 157).

Os *expect-actores* estão a pensar sobre o que o arauto acabou de falar, quando se dá a entrada de uma nova personagem em cena. Trata-se de um senhor de idade. Tem um andar esbelto e acaba atraindo os olhares para si. Ele contempla a todos e começa a contar uma história. Talvez seja a sua própria história.

- Ainda me lembro, embora tanto tempo já tenha se passado. Tinha catorze anos, quando meu pai, Don José Ruiz, me levou ao Museu do Prado. Lembro-me das galerias imensas com inúmeros quadros pendurados nas paredes. Pinturas fantásticas a atravessarem os tempos e a demarcarem sua história. Eu parava diante delas e as contemplava com meus olhos ainda pequenos. Pareciam ter vida. Conversei com El Greco, Ticiano, Goya, Rembrandt, mas, quem mais me impressionou mesmo foi Velázquez com seu “Las Meninas”. Uma obra monumental, um jogo estrutural elaborado de tal maneira, que há uma “troca entre o espaço real e o pictórico, uma aproximação entre obra e *expect-actor*” (MENDES, 2009, p. 294). Uma delicadeza nos traços, o olhar penetrante do artista, o misto de candura e poder divino da infanta, a pompa e subserviência das damas de honra, a dúvida do entrar e sair da porta, o reflexo do espelho, a moldura que deixa transpassar, para além de suas margens, a própria imagem - tudo isso não só me atraiu como ficou marcado em minha memória.

Sou artista desde os sete anos e, ao longo dos anos, fui aperfeiçoando minha arte. Mas, nunca tirei da memória a imagem de “Las Meninas” e, muito menos, o desejo de pintá-las. Aliás, era de conhecimento de todos que, certa vez, eu disse:

Suponhamos que queiram copiar As meninas pura e simplesmente; chegaria o momento em que, se fosse eu a conduzir esse trabalho, diria a mim mesmo: ‘O que aconteceria se você colocasse esse personagem aqui, um pouco mais à direita ou um pouco mais à esquerda?’ Tentarei fazer do meu modo, sem me preocupar mais com Velázquez. Essa atitude me levaria certamente a modificar a luz ou a dispô-la de maneira diversa por ter mudado de lugar um personagem. Assim, pouco a pouco, farei um As meninas que um pintor especializado em cópias decerto recusaria. Não seriam As meninas como elas aparecem na tela de Velázquez. Seriam as minhas Meninas (PICASSO, 2011, p. 144).

Os anos se passaram e, quando completei oitenta anos, decidi que era hora de eu realizar estudos da obra que tanto me marcou. Então decidi pintar as minhas Meninas. No

meu ateliê La Claifornie, em Cannes (França)¹²⁴, iniciei uma variação de *As meninas*. Pintei um total de 58 óleos em 44 interpretações diretas da pintura de Velázquez em um espaço muito curto de tempo - entre agosto e dezembro de 1957.

Bem, penso que já falei demais. Perdoem-me, gosto de falar. E, antes que perguntem, chamo-me Pablo Diego José Francisco de Paula Juan Nepomuceno María de los Remedios Cipriano de la Santísima Trinidad Ruiz y Picasso. Mas podem me chamar simplesmente de Pablo Picasso. Já é hora de sair de cena. Por favor, contemplem as minhas *Meninas*.

Ao som do *Paso Doble* intitulado *Malaguenã*, um imenso painel é descerrado, encaixando-se perfeitamente na moldura que contorna o palco. Incredulidade, espanto! Não pode ser! Mas é. Sim, é a mesma imagem, mas não se percebe, nesta, os traços das anteriores. Ou são os mesmos traços marcados de outra forma. É como se os traços estivessem deformados, transfigurados, a fugir sobre as linhas de fuga. Há uma ousadia, um destecer, um desmontar da trama histórica da obra (CRUZ, 2007). Há uma “desconfiguração de formas e cores, sugerindo uma abordagem cubista para a representação de uma grande pintura tradicional, não modificando o seu sentido inicial” (MOSCHETTA *et al.*, 2012, p. 7). É uma obra em movimento. Ao contrário da anterior, esta é em preto e branco, mas a incidência de luz é maior, uma vez que as janelas estão nitidamente abertas, deixando a luz solar entrar.

As personagens estão retratadas de forma menor, como se fossem rascunhos fantasmagóricos, ou meras formas decorativas. Manchas monocromáticas em tons escuros e claros. A infanta Margarida e suas damas de honra parecem minúsculas em meio à imensidão e estão a desmanchar-se. Os anões são seres monstruosos; o cachorro, um traçado comprido. Ao lado, dois totens gêmeos nem parecem ser o homem e a mulher de outrora. E o homem, na sua indecisão do entrar ou sair, mais parece alçar voo com sua imensa capa negra.

Imenso mesmo é o pintor, um gigante em todos os sentidos. Imponente, a sorrir em sua bifacialidade cubista, rouba a cena e os olhares de todos, Com um dos olhos olha para o lado. Seria para a infanta Margarida e seu séquito ou para a paisagem a ser contemplada pela janela? Com o outro olho contempla o horizonte. O que o pintor contempla com seu olho na horizontalidade? O casal real ou a mais pura realidade daqueles que estão a observá-lo?

¹²⁴Pablo Picasso residiu em Cannes entre maio de 1955 e setembro de 1958.

A tela. Mais uma vez a tela a ser pintada. Essa parece ainda maior, a acompanhar o gigantismo do pintor. Dois Aloídas¹²⁵, gêmeos, a se complementarem. Mas, o que há na tela? Assim como em Velázquez, Picasso também não revela. Talvez esse seja o grande enigma da arte. O que há na tela das Meninas?

Ao contemplarem o imenso painel e verem que é o mesmo da cena anterior, embora não com os mesmos traços e formas, os *expect-actores* compreendem a última fala do arauto de que aprendemos com o outro, mas também aprendemos até aquilo que o outro nem pensava em nos ensinar. Picasso, ao contemplar a obra Las Meninas no Prado, aprendeu com Velázquez, mas algo que esse, por sua vez, não imaginaria que Picasso aprenderia através de seu ensinamento e de sua obra.

¹²⁵ Na mitologia, é o nome dados aos dois gigantes, irmãos gêmeos, denominados Oto e Efialtes.

16 DESFECHO - OU SERIA UM GESTO (IN)ACABADO?

Figura 36 – Escrevo minhas últimas palavras numa carta (in)finita

Artista: Johannes Vermeer - Senhora escrevendo uma carta e sua criada



Fonte: <https://www.correioims.com.br/uncategorized/cartas-na-pintura-por-priscila-sacchetin/>

No palco, um novo acontecer. Um fecho de luz diáfana ilumina a cena. Uma jovem criada e sua patroa. A criada olha pela janela. Algo a atrai do lado de fora. Possui um olhar distante, sereno, que vai além das margens limítrofes da vidraça. O vidro deixa transparecer o dentro e o fora da vida que passa. De braços cruzados, ela espera silenciosamente. A outra mulher, debruçada sobre a mesa, está imersa na escrita. A quem escreve a jovem senhora? Quais palavras estão sendo tatuadas no papel? Será uma simples carta ou um poema de amor? Aparentemente, a primeira escrita não foi de seu agrado, pois, defronte da mesa, jogado ao chão junto a um selo vermelho e um bastão de cera de lacre, há um papel amassado.

Mas a escrita é assim - um jogo de movimentos, um constante ir e vir, um afastar-se e aproximar-se, uma empolgação e um desânimo. Um rabiscar, um rascunhar, uma escolha constante de palavras. Um copiar e colar, um apagar, um resgatar, um esquecer-se do que se queria escrever, um anotar em meio à madrugada. Durante o banho, em uma conversa - do nada -, a inspiração, a palavra perdida, a ideia solta, o resgate. A escrita é “o movimento que se (re)(des)faz a cada palavra, a cada frase, nas pausas e silêncios que expressam o silenciamento da palavra ou do próprio autor à sua procura” (ZANELLA, 2013, p. 113).

A mulher debruçada à mesa talvez esteja a passar a limpo mais um de seus rascunhos, os quais “são fundamentais a todo e qualquer processo de criação e sua análise pode ser fonte importante para a compreensão desses mesmos processos e de sua obliquidade” (ZANELLA, 2017, p. 124). Da mesma forma, ao longo desta tese, muitos foram os rascunhos realizados na página em branco, na margem dos livros, em folhas perdidas – literalmente perdidas – na mente em turbilhão pensante. Como autores desta escrita, compreendemos a angústia da senhora a escrever, o amassar de suas escritas, a tentativa de escrever, numa carta (in)finita, tudo aquilo que tem a dizer, a expressar.

A escrita, embora fluida, às vezes é angustiante. Parece que os dedos não são ágeis o suficiente para decalcarem palavras na folha em branco. Que as linhas não avançam, que as páginas são poucas. E palavras se perdem nas entrelinhas, enquanto entrelinhas se tornam frases. Há ainda o resgate de sentidos, os quais, ao longo da escrita e da própria leitura do que se escreveu ou se pretendeu escrever, são (re)criados, transformados, transpostos. Alguns até surgem do nada, em meio às entrelinhas, pelo próprio leitor/*expect-actor* que, a partir de suas vivências, costura o escrito e lido.

Ao realizar uma escrita é preciso ter cuidado, pois há muito a se considerar,

seja em relação ao que se quer dizer, ao que se pretende seja lido, aos muitos outros que se considera como leitores potenciais, a si mesmo como outro dessa escrita que se cria no processo de sua própria tessitura e que (re)cria, no emaranhado de palavras a se entrelaçar, seu próprio autor. Há algo também de não traduzível, de não enunciável no processo da escrita, algo que se apresenta como possibilidade de palavras outras, várias, de múltiplos sentidos a seguirem caminhos inesperados via leitor que necessariamente (re)cria e atualiza o lido – *expect-actor*, portanto. Escrita como abertura, leitura como (re)criação, processos a tecerem imprevistos encontros de autor e leitor na reinvenção do próprio texto que se apresenta como mote para texturas várias (ZANELLA, 2013, p. 114).

Assim, ao escrevermos esta tese, fomos constantemente desafiados, pois nos confrontamos com uma polifonia babélica de vozes - a nossa e a dos escritores com os quais dialogamos. Ao longo da escrita, tivemos de entretecer essas vozes, as palavras e contrapalavras proferidas. E o mesmo acontecerá com as vozes dos inúmeros leitores que, por algum motivo, escolherem nossa escrita para ler.

Mas, nesse entrelaçamento de textos e contextos, é necessário levar sempre em consideração que, na escrita, “a força está na letra – o excedente que transborda da vida, o excedente fora de qualquer sentido e que causa o desejar” (MELLO, 2010, p. 83). Mais do que um desejar, uma exigência à vida: “A vida se fazendo escrita ou mesmo o contrário: a escrita como chamamento à vida” (MELLO, 2010, p. 83). A escrita “vem como o vento, nua, é de tinta, a escrita, e passa como nada mais passa na vida, nada, exceto ela, a vida” (DURAS, texto digital¹²⁶).

Escrever “é conjugar intervalos [...] é costurar ausências” (MOSÉ, 2006, p. 21-32). Escrever “é forçar a linguagem, levá-la até o seu limite. Trata-se de buscar sempre ir mais longe na desterritorialização, lidar com o vocabulário dissecado, fazendo-o vibrar cada vez em intensidade” (COSTA, 2010, p. 9). Escrever pode ser muitas coisas.

Escrever pode ser arrancar o espinho do pé.
Desfolhar desfiar desfazer os nós.
Escrever pode ser tentar curar.
Pode ser bordar ou tecer.
Pode ser cavar.
Escrever pode ser colocar pra quarar.
Pode ser querer cuidar do que não cura.
Pode ser alívio, pode ser auxílio.
Escrever pode ser um mantra.
Ou pode ser um muro.
Pode ser um fosso.

¹²⁶<https://revistapolichinelo.blogspot.com/2017/04/escrever-marguerite-duras.html>. Último acesso 22 de janeiro de 2020. As demais citações dessa autora, presentes neste texto, foram retiradas da mesma fonte.

Pode ser vazão.
 Escrever pode ser certo
 Ou não.
 Pode ser engano.
 Pode ser um dano, um coice.
 Um prego enferrujado, uma porta.
 Uma esquina encruzilhada.
 Uma porrada.
 Escrever pode ser um vício (MOSÉ, 2006, p. 26-27).

Escrever. Tarefa nem sempre fácil. Escolher minuciosamente as palavras certas a fim de que se tornem uma rima poética. Que falem por si sós, sem a necessidade do próprio falar, pois “a forma de uma escrita não só expressa diferentes modos de pensamento, mas também proporciona diferentes formas de leitura. É preciso ler na forma do escritor para sentir seu tom e estilo” (KOHAN, 2015, p. 67).

Uma escrita traz sua própria coloração, sonoridade, movimento. Uma escrita “não quer uma pausa nem o descanso de uma página em branco” (COSTA, 2010, p. 17). Lispector (1978) afirmava ter medo da cilada das palavras, por elas, muitas vezes, esconderem outras. Assim, escrever seria lançar uma pedra no fundo do poço: “Escrever é uma indagação” (LISPECTOR, 1978, s/p). É uma “proeza de traçar o fora de sentido, aquele que carece de qualquer ligadura” (MELLO, 2010, p. 85). Então,

Escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não-palavra – a entrelinha – morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não-palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é escrever distraidamente (LISPECTOR, 2004, p. 181).

Hábito solitário. É na solidão que escrevemos: “A solidão da escrita é uma solidão sem a qual o texto não se produz, ou então a gente se acaba, exangue, de tanto procurar o que escrever” (DURAS, texto digital). Escrever é traçar um diálogo conosco mesmo e deixar passar pelo corpo aquilo que sentimos, pois, “na base de toda escrita, há sempre um sentir. [...] Escreve-se a partir do sentimento e do pensamento para sentir e pensar, para convencer e persuadir” (KOHAN, 2015, p. 68). Quando escrevemos, embrenhamo-nos em nosso mais íntimo eu e passamos a conhecê-lo em meio ao desconhecido. Pois é isso que trazemos conosco, e a escrita nos permite alcançá-lo:

A escrita e o desconhecido. Antes de escrever, nada se sabe do que se vai escrever. E em total lucidez.
 É o desconhecido de si mesmo, de sua cabeça, de seu corpo. Escrever não é sequer uma reflexão, é um tipo de faculdade que se possui ao lado da personalidade, paralelo a ela, uma outra pessoa que aparece e avança, invisível, dotada de pensamento, cólera, e que por vezes acaba colocando a si mesma em risco de perder a vida (DURAS, texto digital).

Se soubéssemos algo daquilo que vamos escrever, jamais escreveríamos. Não valeria a pena escrevermos o já sabido: “Escrever significa tentar saber aquilo que se escreveria se fôssemos escrever” (DURAS, texto digital). Mas o que escrever? Pergunta perigosa, mas comum.

Queria escrever todas as plantas e pessoas, todos os rios
Os muros, as cores, os homens
As senhoras de idade, as caixas do correio, os espanhóis.
Os olhos e as ruas, os tamanhos e larguras, as alturas.
As pernas, os falos, os pelos, os pulsos.

Queria escrever o ritmo das pedras, das estradas calçadas.
Das margaridas. Escrever o que manda e o que obedece.
O que cresce e o que padece de amparo. O que afunda,
O que eclode. Escrever o que não sabe e o que não cabe
Em lugar nenhum.

E viver a escrita das coisas. Não as coisas
Que não me cabem. Coisas e pessoas não me cabem
E sem cabimento me atravessam.
Pessoas passam depressa demais entre meus poros. E vão.
Eu tenho uma imagem presa na garganta.
Ser gente me arranha. Quero voltar a ser palavra (MOSE, 2007, p. 42-43).

Escrever uma tese é da alçada de um gesto inacabado. Não na acepção negativa ou no sentido de algo inconclusivo, não terminado por um ou outro motivo, mas sim, no que se refere à potência do continuar. Escrever é um gesto que se abre como possibilidade múltipla ao outro, a fim de que ele possa vislumbrar outros caminhos, outros questionamentos e respostas - possibilidades outras de ver o que se apresenta. “Um inacabamento-provocação, com potência para agenciar outros, e outros, e outros” (ZANELLA, 2017, p. 238). Escrever é da instância do inacabamento, pois, por mais que escrevamos, sempre há algo mais a ser dito. Algo foge e, em meio à fuga, alguém compreende a intenção do gesto que se faz presente e ausente ao mesmo tempo. Na fusão de horizontes, ideias são partilhadas.

Não compreendo o que minha patroa tanto escreve nas folhas em branco. Já são tantas preenchidas por uma caligrafia minúscula e desenhada, que já perdi a conta. Aliás, parei de contá-las há muito tempo. Assim como parei de juntar as folhas amassadas e jogadas ao chão. Deixo-as onde caem - parecem até um tapete axadrezado no piso negro. Compreendi que nada pode ir ao lixo, pois, talvez, em algum momento, alguma palavra ou frase amassada possa ser resgatada por ela. É como se uma frase ou palavra morta em um instante pudesse renascer com outro olhar e melodia fonética.

Também há tempo deixei de indagar por que minha patroa trancafia-se em sua biblioteca enquanto outros se divertem ao ar livre. Aliás, como está ensolarado e bonito o dia de hoje! Ao longe, risadas de crianças a brincarem. Alguém chama. Sempre há alguém a chamar. A interromper o silêncio do pensar e da escrita. Mas sei que o que escreve minha patroa é importante e está chegando ao fim, pois ela acabou de me falar:

- Falta pouco! Só mais um pouco. Meu gesto e minha escrita são da alçada do (in)acabado.

Minha patroa já comentou que os artistas, quando findam sua obra, têm por hábito contemplá-la. Ao olharem-na, eles a avaliam em busca de suas perfeições e procuram fazer o arremate das arestas imperfeitas. Mas, acima de tudo, ao contemplarem a obra, procuram ver o que ela falou ou questionou ao longo de sua criação. Muitas vezes observei minha patroa a apreciar as folhas. Instantes de alegria, de felicidade, de desprezo, de fúria, de calma, enfim, um misto de emoções. Minha patroa já mencionou que está a contemplar o término de uma tese e isso significa verificar o que essa conversou, confabulou, cochichou, sussurrou ou, até mesmo, gritou ao longo de sua escrita. Vejo que vai compartilhar o que a tese falou a ela e a todos que a acompanharam no processo de criação:

- A primeira coisa que escutamos foi sobre a ousadia da escrita em si. Mas escrever numa estrutura de peça teatral nos facilitou apresentar a temática que nos propomos estudar e, mais do que isso, propiciou um conversar diferenciado com os autores e pensadores que serviram de suporte teórico. No jogo e movimento da tese, houve a confluência de vozes, um ir e vir entre escritor, leitor, atores/*expect-actores*. Aliás, a participação ativa do *expect-actor* nas cenas que aconteciam no palco demonstrou que o espaço existente entre o palco e a plateia de fato contribuiu para o encontro dialógico de horizontes. E que a quarta parede, ao se desfazer, aproximou diferentes concepções teóricas, bem como visões tradicionais e hermenêuticas em relação à temática.

Ainda, no que tange à forma escolhida para esta escrita, será importante os sussurros provenientes do tecer de imagens e palavras que conformaram os parágrafos, apresentando um conjunto de afecções, inquietações e pensamentos. São imagens e palavras pulsantes, que se apresentaram como possibilidade de “sentidos vários, alguns quiçá compartilhados, porém não unívocos: afinal, todo signo é abertura para sentidos outros, e outros, e outros... O sentido

caminha, diz o poeta; e para direções várias, imprevisíveis, é possível afirmar, investir, apostar” (ZANELLA, 2017, p. 240).

Não poderíamos falar de arte sem apresentar, de alguma forma, diferentes manifestações artísticas. Outras imagens poderiam ter sido trazidas, outras expressões artísticas, outros poemas ou músicas, mas nossa escolha recaiu sobre essas por algum motivo. Umas, por serem especiais; outras, por terem aparecido por acaso, após um longo garimpar questionando ou potencializando sentidos outros em nossa escrita e, esperamos, em quem esteja lendo.

Ao longo da escrita, as obras ganharam vida e acabaram por compor o encenar em palco. Procuramos, obviamente, apresentar a nossa interpretação da obra, a nossa leitura e o que ela nos provocou e potencializou em termos de sentidos. E deixamos em aberto a possibilidade de outros questionamentos, interpretações, interpelações, pois a arte investe na afirmação da possibilidade de sentidos outros. A arte investe no desassossego, na provocação ao supostamente sabido. Portanto, devemos pensar

uma obra de arte como um caleidoscópio produzido com materiais recolhidos da vida e cuja informação amalgama, com uma intensidade específica, sentidos que se apresentam como afirmação da condição axiológica de sua/seu artífice. Uma condição que é expressão de seu modo de (vi)ver, conectados com vidas outras de tempos e espaços vários, em suas condições de possibilidade, a se renovar incessantemente. Essas conexões e sentidos, porém, não se apresentam de forma direta: necessário se faz perscrutá-las, escutar seus sussurros e com elas puxar os fios de tempos e espaços outros, o que por sua vez se fará abertura para novos possíveis (ZANELLA, 2017, p. 241).

- Em nossa escrita se fizeram ouvir as múltiplas vozes do arauto que, ao percorrer os diferentes cenários e fazer-se partícipe das cenas, contribuiu para o desenrolar do enredo. Como um tecelão hábil, ia costurando, resgatando os pespontos fora do lugar, alinhavando as falas das personagens. O arauto, tal qual Ariadne, desafiou Atena e demonstrou a todos que é possível um tecer outro, diferente dos existentes.

- Como ouvinte, reconheço que a escrita de minha patroa está conectada com a sua vida. Foi sua participação em peças teatrais, sua relação com a pintura e as inúmeras leituras que realizou que possibilitaram que escrevesse. Dessa forma, compreendo que escrever é criar, que “ninguém cria do nada, assim como ninguém cria sem familiaridade em relação ao material eleito para a criação; sem um penoso trabalho de fermentação, de problematização, de intensa imersão na vida para dali recolher os fragmentos para a produção de algo novo (ZANELLA, 2017, p. 245).

Ela segue. Entre uma pausa e outra, continua a ler. Estou feliz que tenha me escolhido para escutar sua escrita.

- No que se refere aos primeiros objetivos desta tese, **investigar o conceito de arte na contemporaneidade** e, além disso, **conceituar a arte a partir da perspectiva hermenêutica de Hans-Georg Gadamer**, constatamos, a partir das leituras realizadas, que a arte está na vida do homem desde os seus primórdios. Desde que, sob uma luz bruxuleante, um daqueles hominídeos riscou, com um pedaço de carvão da fogueira que o aquecia, os primeiros traços da jornada humana na parede da caverna. A partir de então a arte se fez presente na vida, através de diferentes expressões: desenho, música, pintura, teatro, dança, comédia, drama.

Diariamente o homem vislumbra, em sua paleta de cores, os tons e semitons que irão encantar sua caminhada artística. E, da mesma forma que cada um cria a sua arte, não existe uma única definição a seu respeito, pois, como escreveu Moraes (2002) no título de seu livro, “Arte é o que eu e você chamamos arte”. Ou seja, o conceito é subjetivo - cada um possui uma percepção e uma compreensão do que seja arte e da importância que ela tem.

Ao olharmos as pinturas rupestres deixadas pelos homens de outrora, tentamos decifrar o que quiseram nos comunicar através de suas mãos decalcadas na rocha, seus ritos e danças, seus mamutes e demais animais pré-históricos. E, por mais que as olhemos, não conseguimos compreendê-las por completo, pois algo escapa e a cada indagação surge uma nova pergunta. Aliás, não somos nós que interpretamos a arte; é ela que se dá a interpretar na medida em que nos questiona, indaga, inquire, interroga.

No seu constante movimento autopoiético, a arte nunca é a mesma para quem diante dela se coloca. Mesmo que a contemplemos inúmeras vezes, sempre teremos um olhar diferente sobre ela. Serão detalhes esquecidos, uma pincelada fora do lugar, uma nota fora do tom, um passo fora do ritmo, outro olhar interpretativo, outra emoção, percepção. A cada olhar que dispomos, a obra de arte nos potencializa um ou múltiplos sentidos.

Assim, para compreender o que a obra de arte tem a nos dizer, temos de estar abertos ao diálogo que ela quer travar conosco, pois o processo dialógico só existe a partir do momento em que estamos receptivos às possibilidades do acontecer (CASANOVA, 2010). Além disso, cabe enfatizar que “só há diálogo onde dois têm algo a dizer um ao outro, o que pressupõe necessariamente a presença inicial de determinações prévias” (CASANOVA, 2010, p. XV). No diálogo com a obra de arte, a presença do desassossego, da inquietação, do pensar

diferente do que se vinha pensando, de um outro olhar sobre si e as coisas que nos norteiam, de um entendimento ou da busca por um entendimento. Sentimentos e sentidos outros dos existentes até então. No diálogo, a fusão de horizontes (GADAMER, 2015).

Cada um dos parceiros de diálogo traz consigo um horizonte prévio. Esses horizontes, no entanto, não permanecem isolados em si, de tal modo que o diálogo seria algo como uma constatação da posição já constituída dos dois. Ao contrário, o que acontece em meio ao diálogo é uma fusão de horizontes na qual um se determina justamente a partir do modo como se integra ao outro. A essa fusão, por sua vez, corresponde a noção gadameriana de jogo que possui um papel central em sua hermenêutica da obra de arte (CASANOVA, 2010, p. XV).

Pelo diálogo travado com a obra de arte, constatamos a sua verdade e o seu jogo (GADAMER, 2015), através do qual ela demonstra seu movimento, o prazer de jogar, o potencial libertador característico do jogo, bem como suas regras. Nesse sentido, “ao nos colocarmos diante da obra de arte de um modo compatível com o caráter de jogo da arte, nós nos deixamos guiar inicialmente por uma estrutura hermenêutica. [...] E, é só no decurso mesmo da interpretação que aquilo a ser interpretado apresenta a verdade que é sua” (CASANOVA, 2010, p. XVI).

Essa multiplicidade subjetiva do que seja a arte, nossa relação com ela e até mesmo seu movimento e sua capacidade interpretativa puderam ser vislumbrados nas respostas dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS. Dessa forma, contemplamos o objetivo **averiguar as concepções prévias acerca de arte dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino.**

Com a ajuda da poupa/menina e do bando de pássaros a percorrerem os Vales da Saudade, da Procura, do Amor e do Conhecimento em busca da montanha de Kaf, onde reside o pássaro encantado, entramos em contato com as diferentes percepções de alunos e professores. Eles falaram sobre o que é a arte, sua importância, sua presença na vida e no espaço escolar. Também discutiram sobre como a arte auxilia na compreensão dos conteúdos e na instauração e potencialização de sentidos.

Ao sobrevoarem o Vale da Saudade, os pássaros avistaram pequenas fogueiras que demonstraram os perceptos sobre a arte, segundo os quais, como mencionado anteriormente, a arte é da alçada da subjetividade e não há uma, mas sim múltiplas definições do que ela seja. No Vale da Saudade, os pássaros descobriram que a arte está relacionada com o sentir, com o

que perpassa o corpo e possibilita um experienciar diverso, pois a arte é aquilo que *“de alguma forma desperta algum sentimento em mim, tanto por meio de desenhos, quadros, esculturas, como também por meio de músicas e filmes”* (3º Ano – A 3).

Além disso, está relacionada com a forma como sentimos e também como *“expressamos nossos sentimentos e emoções”* (P6). Ou, como afirma A6, *“para mim a arte é um meio diferente de se expressar, um sentimento, aliviar uma magia, descobrir a luz em meio à escuridão, incentivar pessoas desmotivadas, alegrar o dia de uma pessoa com um desenho engraçado, ou seja, a arte está quase em tudo”* (2º Ano – A6). A arte está presente na vida, nos momentos que a constituem, nas pequenas coisas, nos mínimos detalhes e na singeleza do ser, pois, a *“arte é vida. Arte é equilíbrio, harmonia, realidade, perspectivas diferentes. Arte faz parte da nossa vida (no nosso vestuário, na nossa alimentação, na música que ouvimos...)”* (P6). E, *“fazer arte pode nos transportar para outro lugar, pode nos relaxar em momentos de amargura”* (2º Ano – A7).

Ao sobrevoar o Vale da Procura, o bando de pássaros constatou que a arte se faz presente tanto na vida dos professores e alunos, como no espaço escolar. E que, em geral, ela está em todo *“lugar, por mais que você não perceba devido seu dia corrido ela está lá naquele muro pichado que você passa em frente todo dia, ou aquele cara chato que não para de cantar mesmo desafinado no ônibus. A arte está por tudo”* (2º Ano – A16). E, no espaço da escola, a arte se faz notar

através das pinturas conhecidas como grafite nas paredes que dão cor e alegria ao ambiente escolar. Pelas noites culturais, nos murais onde cada um utiliza-se das cores e palavras que quiser. Em minha vida percebo a arte mais presente, seja ela em tudo que irei fazer, desde o dia clarear até o anoitecer, no trabalho, na sociedade a arte de pensar e sentir é algo que cada dia nota-se mais (2º Ano – A8).

Continuando a jornada, no Vale do Amor, a poupa/menina e seus companheiros pássaros concluíram que a arte auxilia na compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula, pois *“nos traz uma base da verdadeira realidade estudada”* (3º Ano – A3). Ela *“simplifica o conteúdo, por exemplo, um documentário sobre a matéria, os gráficos em matemática”* (2º Ano – A6). Inferiram que a arte, embora perpassasse os processos de ensino nas diferentes Áreas do Conhecimento, é mais explorada nas Ciências Humanas e Linguagens:

Sim, os professores da escola utilizam-se da arte para tornar a explicação da matéria algo menos cansativo e fácil de compreender. Nas matérias onde há bastante fatos históricos como sociologia, filosofia e a própria história é frequente o uso de filmes, poesias e teatros para facilitar o aprendizado (2º Ano – A5).

Mas a arte não só se faz presente nos processos de ensino, como propicia uma instauração de sentidos. Isso foi constatado na longa jornada dos pássaros ao sobrevoarem o Vale do Conhecimento e entrarem em contato com os professores e alunos. No diálogo que mantiveram, os pássaros escutaram que a arte interfere nos sentimentos das pessoas, pois ela *“mexe com a gente e nos dá um ânimo para ver o lado bom da vida e tudo de bom que há nela, nos dá vontade e curiosidade para começar a fazer algo e ter vontade para acabar”* (2º Ano – A12).

Ainda, ao se aquietarem por alguns instantes no Vale do Conhecimento, a poupa/menina e seus companheiros constataram que a arte potencializa sentidos:

Em primeiro lugar eu fico observando e tento entender o que ela quer me mostrar. Depois reflito o tema que a arte está abordando. A arte me potencializa pela forma de como aborda os assuntos importantes de maneiras que impactam mais quem a vê. A arte nos mostra também as opiniões diferentes pois uma pessoa pode interpretá-la de um modo e outra de outros jeitos (2º Ano – A13).

- Esses e outros perceptos em relação à arte e, ainda, a concepção dessa como potencializadora de sentidos, também estiveram presentes nos diários vivenciais escritos pelos professores a partir da experiência em oficinas de artes. Foram realizadas duas oficinas, uma de teatro e outra de escrita, visando contemplar o seguinte objetivo: **Desenvolver uma oficina de arte com professores da rede pública estadual do município de Capitão/RS.**

Constatamos, com base nas oficinas, que o experienciar não é algo objetivo ou que possa ser produzido; ao contrário, perpassa o corpo de cada um, de forma única e inexplicável. É algo

que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2017, p. 10).

- Durante as oficinas ofertadas, ele aconteceu de diferentes maneiras, mas percebemos que o experienciar coisas novas ocorreu, de fato, com o teatro. Isso porque, além de ouvirem, os professores participaram ativamente nas dinâmicas propostas, a ponto de uma das professoras relatar em seu diário que *“A oficina de teatro foi muito surpreendente! Surpreendente porque foi possível sair da rotina, trabalhos, cobranças... deixou-me leve e feliz. Bem que poderíamos ter aulas de teatro mais vezes ao longo do ano!”* (DIÁRIO 1 –

PROFESSORA 3). Já na oficina de escrita, os professores escutaram e relataram, nos seus diários, opiniões acerca do que foi trabalhado.

- Convém também ressaltar que, a partir da escrita dos diários, constatamos que os professores perceberam que, além de ser importante o perpassar da arte nos processos de ensino, é possível e viável que ela se faça presente na práxis pedagógica e que ela possibilita um pensar, um refletir sobre a vida.

*Marina Colasanti diz “Eu sei que a gente se acostuma. Mas não deveria...” é verdade! Na correria do dia a dia, muitas vezes nos acostumamos a fazer as atividades automaticamente, sem pensar muito, sem senti-las, sem saboreá-las. E assim vamos vivendo dia após dia, semana após semana, ano após ano. Quando percebemos, a vida passou e nem vivemos...
[...] O trabalho mostrou a necessidade de se ter ‘jogo de cintura’ para equilibrar, preparar algo diferente e prazeroso, sem deixar de lado o conteúdo. Mostrou ser possível, sim, ser criativo e dinâmico ao preparar as aulas, se não todas, algumas... As atividades podem ser realizadas em qualquer turma e em qualquer disciplina... precisam ser adaptadas e colocadas em prática. É só usar a criatividade e desejar sair da mesmice (DIÁRIO 1 - PROFESSORA 3).*

- Ao olhicriarte, ou seja, ao olhar e criar a partir da arte, o professor torna-se artista. E pensar uma docência artística é pensá-la em terrenos híbridos, levando-se em considerações as diferentes culturas, linguagens que existem no mundo e nos sujeitos que nele habitam. É proporcionar o experienciar a si e ao outro, é inventar, criar, conceber o novo e inexistente.

- Nesse sentido, retomando o que mencionou a Professora 3 em seu diário, o professor artista é aquele capaz de lidar com os problemas que ocorrem em suas atividades. Aquele que sabe fazer “uso de seus talentos para, por exemplo, sistematizar artefatos para o ensino, criar manobras necessárias para a compreensão das particularidades das turmas, conectar os alunos com as teorias” (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 3). E, conforme as autoras, “a arte oferece para isso uma riqueza que pode gerar pensamento, fazendo progredir a capacidade de criação individual do professor e, a partir disso, fazer progredir seu trabalho” (p. 4).

Permitir que as diferentes expressões artísticas perpassem os processos de ensino significa estar em constante aprendizagem. A arte permite que o professor que tem voz “liberte outras vozes impedidas de existir; em nossos dias, quando arte e docência estão juntas, trata-se de uma arte como devir e do devir-artista. São modos de evocar (e, sobretudo, realizar) deslocamento, desenraizamento, imaginação, ficção” (CAPRA; LOPONTE, 2016, p. 10-11).

- Ousadamente, podemos dizer que o vislumbre da arte a perpassar os processos de ensino e do que seria uma docência artística pôde ser observado em uma atividade

desenvolvida com o objetivo de **realizar uma análise da práxis pedagógica no que tange à presença das artes a partir de uma atividade interdisciplinar entre as áreas das Ciências Humanas e das Linguagens.**

A fim de alcançar esse objetivo, analisamos os diários produzidos pelos alunos do 2º e 3º Anos do Ensino Médio após assistirem ao filme “Minha Querida Anne Frank”. Para escreverem relatos, poesias e produzirem desenhos a respeito da temática, os alunos precisaram se colocar no lugar de um judeu em um campo de concentração. Cabe ressaltar que a atividade foi desenvolvida de forma interdisciplinar entre as Áreas de Ciências Humanas e Linguagens.

Com base nesses materiais, concluímos que ficou clara a importância da arte nos diferentes processos de ensino e que: *“a arte é algo que devemos pôr em prática em nossa vida”* (RELATO DE ALUNO); *“podemos dizer que a arte é algo que sempre devemos ter em prática e sempre mantê-la viva em nossa vida”* (RELATO DE ALUNO).

Ainda no que se refere à presença da arte na vida, é oportuno apresentar o relato de uma aluna do 3º Ano do Ensino Médio que mencionou a importância da música para ela:

Brincava sozinha em dias normais, falava com os objetos ou paisagens naturais. Meu mundo era simples, mas não composto. Vivia no automático, fazia o que era do meu gosto. Depois de muitos dias naturais, em um momento qualquer, passei a ouvir melhor o que rodeava em meu ouvido todos os dias. Senti que em algo pequeno me reconhecia ou me conheceria diante de uma emoção latente que chegava em inesperado e prevaleceu até o presente. Não sei como, nem porque razão, mas simplesmente acreditei e segui meu coração. A música se tornou minha paixão, minha amiga, minha companheira, minha esperança e também a minha gratidão. Se tornou meu sonho, meu abrigo nos dias tristes. A música tornou minha vida composta, deixando de ser simples. Agradeço por encontrar o que me faz sentir bem de verdade. Quando encontramos o que nos deixa feliz, passamos a ter uma vida (RELATO DE ALUNA).

Durante as aulas observamos que os alunos, além de perceberem a presença da arte na vida, constataram que as diferentes expressões artísticas, ao se fazerem presentes nos processos de ensino, contribuem na aprendizagem e na compreensão das temáticas estudadas. Tais aspectos podem ser observados nos seguintes relatos:

As atividades feitas durante as aulas que saíam do conforto de só responder questões de história, os poemas, os relatos, os diálogos, os filmes, as imagens e as vídeo aulas, contribuíram para criar mais interesse por parte dos alunos em relação aos conteúdos estudados (RELATO DE ALUNA).

O professor nos proporcionou aulas que envolviam a arte, isso foi um gatilho para minha aprendizagem, alavancou o interesse para as aulas e facilitou muito o processo de entendimento e conhecimento (RELATO DE ALUNO).

- Vale destacar que esses mesmos aspectos também se fizeram notar nas respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos professores e alunos. Numa avaliação das aulas, realizada no final do ano letivo de 2019, obtivemos os seguintes relatos no que se refere à presença da arte nas aulas de História:

O uso da arte nas aulas de História ajudaram no entendimento dos momentos estudados, como sentir o medo de quem estava nas guerras ou campos de concentração. Proporcionou uma forma de entender como eram as cidades, veículos e pessoas de determinadas épocas.

Adicionou histórias que se misturam com fatos, assim criando algo que prendia a atenção do aluno (RELATO DE ALUNO).

As aulas de história foram muito produtivas, sendo os conteúdos trabalhados de forma que as artes estavam sempre inclusas, em formas de textos, poesias ou desenhos. Elas nos proporcionaram novas formas de aprendermos, ter mais interesse e apurar nossa criatividade.

A criação do diário nos proporcionou uma nova forma de estudarmos e pesquisarmos, tornando o entendimento mais fácil e agradável. As aulas com as artes integradas ficaram mais dinâmicas, envolvendo os alunos e tornando as aulas menos cansativas e rotineiras (RELATO DE ALUNA).

- Trabalhar com arte nos processos de ensino e na práxis pedagógica não consiste apenas em propiciar outra compreensão sobre o que se está estudando, permitindo, como mencionado no primeiro relato, que o aluno se ponha no lugar do outro, que sinta o que o outro sentia/sentiu, como se fosse ele mesmo. Ou, ainda, propiciar que vivencie o contexto histórico na medida em que horizontes são fundidos e tradições são compreendidas. Serve também como meio de fuga e de rompimento do cotidiano, tal como aconteceu na oficina de teatro realizada com os professores. À medida que esses se deixaram, primeiramente, relaxar pela massagem inicial e depois se levar pelas brincadeiras desenvolvidas, esqueceram a longa jornada do dia e aproveitaram o momento, permitindo-se uma experiência envolvente.

A presença de diferentes expressões artísticas na sala de aula propiciou esse experienciar, visto que oportunizou uma “*fuga das aulas tradicionais tornando a aula mais dinâmica, mais divertida e mais interessante*” (RELATO DE ALUNO). Ainda em relação a esse aspecto, segundo um aluno, “*as brincadeiras [...] deixam as aulas descontraídas, às vezes, até demoro um pouco para o foco voltar, mas depois de dias longos de trabalho isso é o que a gente precisa para manter a vontade de continuar em frente, em busca de nossos objetivos*” (RELATO DE ALUNO).

Dessa forma, a partir do trabalho com textos, poesias e desenhos, buscamos envolver os alunos com a produção artística e a potencialização de sentidos, mas, certamente, a atividade que mais os marcou foi a realização do diário a partir do filme “Minha querida Anne

Frank”. Embora tenha sido uma atividade complexa e extensa, também os desafiou a pensar, a experimentar algo, mesmo que no campo subjetivo e imaginativo.

Ao longo deste ano tivemos a oportunidade de trabalhar mais a arte nas aulas de Geografia e História, o que nos proporcionou grande aprendizado de uma maneira diferente. Podendo expressar nossa opinião, um dos trabalhos que mais gostei foi sobre o diário de Anne Frank, pois além de aprender muito sobre os campos de concentração, me fez imaginar como tudo foi muito difícil para o povo judeu nas mãos dos alemães, consegui me imaginar realmente naquela época (RELATO DE ALUNA).

- Como pudemos constatar, a arte, ao perpassar os processos de ensino, potencializa sentidos. Ela indaga, questiona, leva a um olhar e a um pensar diferentes. Ela gera “*diálogos concretos sobre os temas vistos e [possibilita] compartilhar opiniões com os demais colegas de classe*” (RELATO DE ALUNO). Ela desacomoda, desassossega; nos desloca da mesmice, do marasmo diário. Ela nos causa estranheza, gostos e desgostos, arrepios, choros, alegrias. Ela nos fortalece e nos acalma; nos destitui de certezas convictas; nos leva a criar, inventar, imaginar caminhos outros. É potência infinita de possibilidades outras. É vida a pulsar; emoções a florir. Ela nos propicia a compreensão do tempo, do contexto, do espaço e do mundo ao qual pertencemos. Mas, acima de tudo, ela nos transforma, nos leva a ser outros e outros - uma multidão a habitar o ser, que passa a compreender a si e ao próximo.

No meu ponto de vista, as fotos e os filmes que o professor trouxe nos mostrou um novo jeito de pensar sobre o mundo, e de agir também, por meio da arte, poesias, textos, etc.

Mostrou as dificuldades existentes no mundo, as situações precárias que muitas pessoas vivem, também mostrou coisas boas presentes no mundo, o amor, as lindas paisagens, ver dentro dos olhos das pessoas e sentir o que as pessoas passam. Pude ter um novo olhar sobre as coisas, ter mais cuidado com os demais e respeitá-los, pensar no próximo e não só em si mesmo (RELATO DE ALUNO).

- A arte, desde os primórdios, tem a potência de humanizar o homem. De torná-lo consciente de sua importância, de sua comunicação, de seus sentimentos. Ela permite que o homem contemple o belo na simplicidade das coisas.

As aulas de história me proporcionaram muitas coisas boas, muitos aprendizados em diferentes tipos de arte. Isso fez com que eu aprendesse a me comunicar melhor, a escrever meus sentimentos em forma de poesia, a notar que na vida tem muito que aprender, ensinar e vivenciar muitos momentos bons. Trouxe inspiração para fazer as coisas de um jeito mais calmo e correto. Fez eu perceber o quão bom é ao ver a simplicidade no que faço (RELATO DE ALUNO).

- Após ouvirem minha patroa ler o que tanto escreve, espero que perdoem o que, aos olhos de alguns, possa ser considerado loucura. E que compreendam que sua escrita e tudo o que a ela está ligada comprovam que a arte potencializa sentidos no ensino. Por fim, desejo

Que a arte nos aponte uma resposta
 Mesmo que ela não saiba
 E que ninguém a tente complicar
 Porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer
 (OSWALDO MONTENEGRO).¹²⁷

Caro leitor/*expect-actor*! Desejamos que esta tese tenha potencializado sentidos múltiplos em você e que tenha, de alguma forma, contribuído para seu processo metamórfico. Desejamos que tenha sido uma daquelas leituras em que as palavras permanecem e os sentidos continuam a caminhar. Que você trave quiçá canções longínquas, ou até mesmo que, por conta própria, provoque afecções outras que possam provocar trovadores/as outros/as. E que esses se sintam afetados a ponto de, por sua conta e risco, sejam capazes de produzir também respostas diferentes.

Esta escrita comporta o desejo de encontros, de possibilidades, de busca por utopias. Provoca o desejo por mais arte, por olhares grandes, a ultrapassarem os horizontes do visível. Assim, num último instante, quase ao fechar das cortinas, convidamos você, leitor/*expect-actor*, a compartilhar, neste espaço e em outros mais que quiser, sua opinião, sua percepção a respeito deste escrito. Enfim, suas contribuições que serão deveras importantes para continuar nossa caminhada. Pode ser um traço a sublinhar algo que chamou sua atenção; um desenho distraído em meio à dispersão da leitura; asteriscos sinalizando a importância de um parágrafo; o registro de uma palavra nova e desconhecida a ser entendida; uma anotação pessoal a ativar o texto. Convido você, leitor/*expect-actor*, a adentrar o espaço deste escrito a fim de “construirmos juntos uma conversa infinita” (TESSLER, 2013, p. 15).

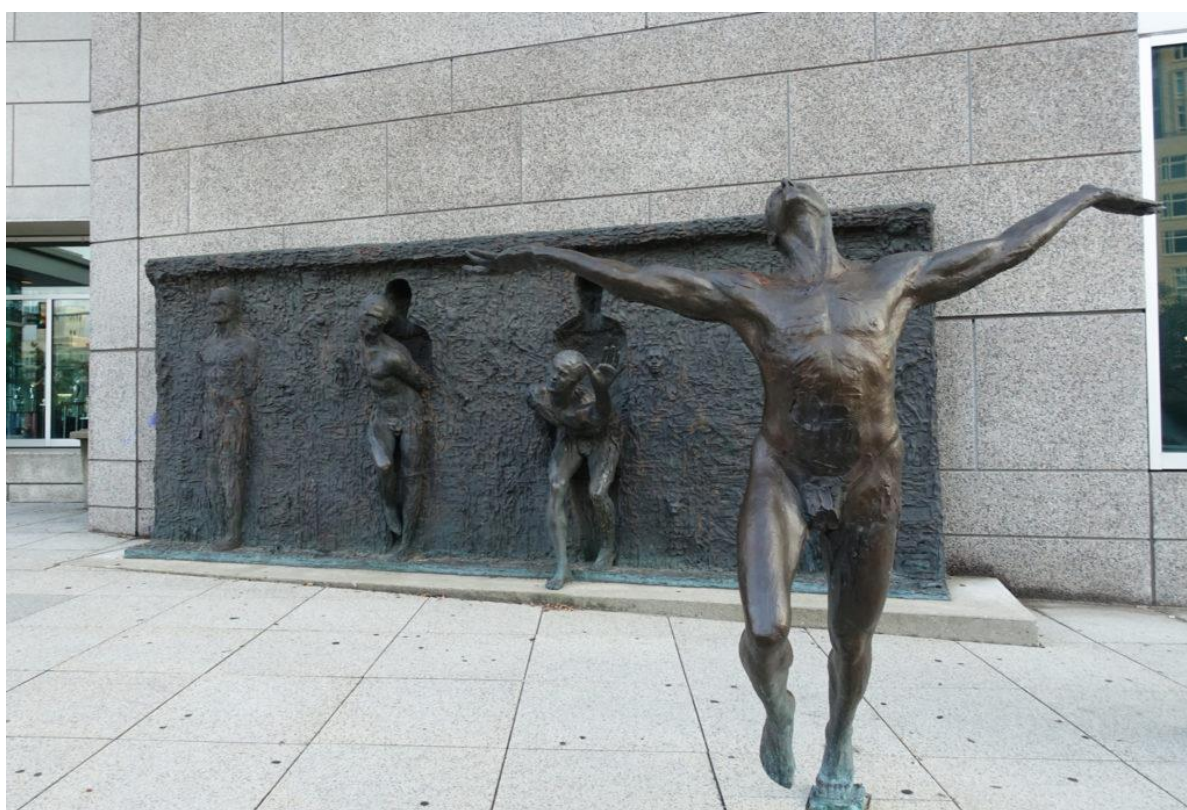
¹²⁷ Trecho da canção “Metade”. In: <https://www.letras.mus.br/oswaldo-montenegro/72954/>. Último acesso dia 22 de junho de 2020.

EPÍLOGO

DA LEVEZA DO SER

Figura 37 – Curiosa e artisticamente, libertei-me das amaras do existir

Artista: Zenos Frudakis - Freedom



Fonte: <http://www.zenosfrudakis.com/freedom-sculpture>

O palco está completamente escuro. Nada parece acontecer. Será que o espetáculo se encaminha a seu final? Os *expect-actores*, ansiosos, ficam pelo porvir. Desassossegados de seus íntimos identitários, sentem o processo do casulo metamórfico. Certamente, depois de tudo o que experienciaram, não serão pegos de surpresa, como Gregor Samsa¹²⁸, em um dia qualquer, ao acordarem de seus sonhos inquietantes. Constatam que seus pensamentos ainda são humanos, mas seus traços, gestos, corpos, entranhas, movimentos, vestes, semblante, olhares, são artísticos. Constatam que já não são mais os mesmos. Que algo está a se passar e que sua capacidade de ver o mundo é bem maior. Aliás, que vastidão o mundo tem. Na imensidão, habitamos apenas a ponta do mundo, “quase a perder-se, sem saber como se segurar” (MÃE, 2016, p. 24). Recordam-se das utopias:

Se as coisas são inatingíveis...ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que tristes os caminhos, se não fora
 A mágica presença das estrelas! (QUINTANA, 1998, p. 76).

Estão prestes a se levantar. Um pequeno movimento, um sair do lugar. Mas, eis que, do nada, uma luz em meio à escuridão. Uma luz branca a clarear a imensidão de uma parede. Pouco a pouco, a luz vai revelando detalhes. Primeiramente, um corpo preso a fazer parte das entranhas da parede. Ele mesmo se torna a parede. É como se estivesse morto. Está paralisado. Parece angustiado, agoniado, aflito com sua situação. Não pode se mover, por mais que queira. Não pode se expressar. Sua voz fora silenciada, frêmito nas cordas vocais. Quer gritar ao mundo a sua situação, mas, perante os olhares exotópicos dos *expect-actores*, é proibido de tudo. É como se estivesse preso em um casulo fortemente tecido. Um casulo que asfixia, sufoca, abafa, afoga, estrangula, tolhe qualquer movimento. A sensação que os *expect-actores* possuem é de anóxia, ou seja, uma total falta de oxigênio no ar, no sangue arterial, nos tecidos. Não conseguem respirar. Claustrofobicamente, anseiam pelo respirar.

Olhares mais atentos revelam que o corpo não está só. Pelo contrário. Ele está a libertar-se. A demonstrar que “o corpo é o lugar fantástico onde, adormecido, um universo inteiro” (ALVES, 2000, p. 53) está à espera do despertar. Uma lagarta a romper o casulo a fim de se tornar borboleta. Na parede: pernas, pés, braços, mãos. Desespero, um desalento, uma desesperança. A cimentação do ser. Rostos estão colados para o todo sempre na parede. São rostos apocalípticos, aflitos, enigmáticos, misteriosos, infinitos, “imensos como a paisagem e, se vistos com atenção, possuem distâncias infinitas que importa tentar percorrer” (MÃE,

¹²⁸ Personagem de Kafka (2001) no livro “A metamorfose”.

2018, p. 53). São pedaços humanos buscando desvencilhar-se da situação e, quanto mais tentam, mais afundam. Aprisionam-se mais e mais. Em meio à areia movediça, qualquer movimento os leva ao desaparecer. São ralentos corpóreos vagaluminianos que, em sua frágil sobrevivência,

Não prometem nenhuma ressurreição... são apenas lampejos passeando nas trevas, em nenhum caso o acontecimento de uma grande ‘luz de toda luz’. Porque eles nos ensinam que a destruição nunca é absoluta – mesmo que fosse ela contínua -, as sobrevivências nos dispensam justamente da crença de uma ‘última’ revelação ou salvação ‘final’ sejam necessárias à nossa liberdade (DIDI-HUBERMAN, 2014, p. 84)

São corpos mutilados à espera do nascer, da palavra que os fará surgir. Sim, os corpos são feitos de palavras, pois, “diferentes dos corpos dos animais, que nascem prontos ao fim de um processo biológico, os nossos corpos, ao nascer, são um caos grávido de possibilidades, à espera da Palavra que fará emergir, do seu silêncio, aquilo que ela invocou” (ALVES, 2000, p. 54). Mas, antes do despertar, há que se ter paciência. Todo processo metamórfico é da alçada da lentidão. Dentro do casulo, os corpos dormem e espantosas transformações acontecem. A metamorfose foge ao olhar de quem vê, mas, “um sentir é o do sentente, outro é o do sentidor” (ROSA, 1994, p. 439). Somente ao nascer é que nos damos conta da beleza da borboleta a voar e de sua vida tão efêmera e fugaz.

Um novo facho de luz e mais um detalhe. O cortar, o rasgar, o despedaçar, o dilacerar de uma faca invisível a percorrer, de cima a baixo, a mortalha tecida. Embora a mordança ainda se faça presente no semblante, aos poucos, uma força potente toma conta das vísceras e rebuliza o que até então estivera petrificado. Pequenas gotas de ar penetram nos pulmões. O coração, prenhe de vontades próprias, ejeta sangue nas veias. O corpo todo se torna desejo. Um leve movimento. Um empurrão. Tímido, fraco, desajeitado, sem saber muito o que fazer com sua nova forma, um corpo rompe o casulo. Primeiramente, uma perna ligeiramente dobrada, como se fosse dar o primeiro passo da vida. Depois, a cabeça e uma parte do tronco começam a sair. Os braços ainda estão presos para trás, algemados à parede. O corpo levemente se inclina. Um capricho de fuga.

Um terceiro movimento dos holofotes. Uma nova revelação. Um pé já se pôs a caminhar. A outra perna está a se soltar. O corpo, agora ligeiramente inclinado, treme. A carne toda tiritada pela sensação que está a passar. Devagar, rompe-se a matéria bruta que o apresa à parede. Um braço liberta-se e está estendido em forma de pedido, súplica. Clama por algo, pede para pararem com tal sofrer. O outro agora se agarra por vontade própria àquilo

que o prendia. Está temeroso. Há tanto ansiava por isso, que agora já não sabe o que fazer, pois a “alegria era sempre uma pressa. E a alegria já era quase nada” (MÃE, 2016, p. 84). O corpo reconhece que o futuro urge e o passado não espera. Que é o presente que importa e é a única fagulha temporal a existir. Um corpo e seu próprio tempo - único, inigualável, em descompasso, pois,

consiste em uma marcação outra no ritmo que o contradiz, o perturba, que disturba os corpos e suas relações, talvez por acaso, quiçá intencionalmente; uma diferença não necessariamente pensada, porém que provoca o reconhecimento da onipresença e importância, não do tempo que nos falta, mas do que dele fazemos (ZANELLA, 2017, p. 182-3).

O rosto a romper a mordaca perscrutina o desconhecido, reconhece o ambiente e o vasculha em busca da própria humanização. Espanta-se com seu atrevimento. Não se imaginava portador de tamanha coragem. Não imaginava sequer poder se libertar de seu casulo. O corpo oscila. Não sabe se quer de todo sair de suas amarras. Está assustado. Espantado. Seu hálito de medo pode ser sentido pelos *expect-actores* que o examinam. Desconhecem-se e se (re)conhecem ao mesmo tempo. Há um impulso, um ímpeto. O que virá?

As luzes acendem-se por completo. O todo é revelado. Um quarto corpo imenso. A liberdade. O corpo abre-se inteiro para a liberdade. Está seminu. Não tem vergonha de sua natureza. Os braços estão estendidos em atitude receptiva. O rosto está voltado para o céu, pois, de tudo, as únicas coisas eternas são as nuvens (QUINTANA, 1998). Seu peito está inflado, quer respirar tudo o que não pode. Também os *expect-actores* respiram. Embebedam-se do mais puro oxigênio. A postura do corpo é quase o ensaio do passo de uma dança. É como se, enfim, tivesse se livrado da morte, do sonífero e mortal casulo. Mas compreende, o corpo, que tal sofrer fora necessário. Sentir cada instante de tal processo metamórfico fora essencial. Só assim daria valor à transformação, à conquista da liberdade, pois essa é um “palácio feito pela felicidade com os lustres pendurados na eletricidade do coração” (MÃE, 2016, p. 182).

O corpo quer alçar voo. (Des)calça lentamente seus pés e aceita a liberdade de suas asas. O vento percorre seu ser em várias proporções ventais. O corpo já não tem mais as físcelas que o proibiam de falar. É incrível a empatia. Os *expect-actores* sentem seus próprios casulos se romperem. Sentem a mesma sensação potente de liberdade. E juntos, com o corpo desconhecido, deixam a voz ecoar, retumbar pelo espaço, a cantar pela liberdade:

Já não basta esse dia após dia
 Que é um peso constante sobre as costas da gente
 Nesse tempo doente à solta nas ruas
 Colocando nas faces esse ar descontente
 Já não basta a descrença e a desconfiança
 Acabando com nossa esperança de felicidade
 Já não basta a pressão dessa falsa moral
 Encobrindo os atos de imoralidade

[...]

Já não basta esta coisa rolando aí fora
 Nos castrando com garras e dentes
 Nos forçando a viver tão somente de meias verdades
 O importante é que o nosso coração sinta, através do respeito
 O que é ser, profundamente, uma pessoa da maior liberdade.
 (GONZAGUINHA. In: <https://www.lettras.mus.br/gonzaguinha/da-maior-liberdade/>).

Na parede, o complexo escultural deixa à mostra o vazio do corpo liberto. É nesse momento que os próprios *expect-actores* necessitam checar sua condição humana, pois, em tal espaço, cabe cada um deles. Cada um de nós pode adentrá-lo. E sair dele. Pode esquadrihar a textura do local. Esgravatar suas rupturas. Buscar os restos perdidos em meio aos rachos fissurais. E, quanto mais esmiuçarmos à procura das coisas, mais nos daremos conta de que a “liberdade também é isso, não voltar” (MÃE, 2018, p. 23). Que a vida é feita de cativeiros e possibilidades de liberdade. E que

Viver é uma aventura realmente exigente. É penetrar em uma floresta infinitamente densa, intrincada, complexa, cheia de cores, sons, sugestões, vibrações de todo o tipo, aromas e belas e estranhas formas infinitamente multiplicadas – cada recôndito esconde um segredo. Mas entrar nesta floresta é também ser tomado de inquietação, de indignação mesmo, é aproximar-se de sombras, do horror, do inaceitável, de regiões escuras que a vista não alcança, é ouvir sons que os ouvidos não distinguem completamente. É também se chegar a encruzilhadas, hesitar frente a muitas possibilidades, correr o risco até mesmo de cair na areia movediça. Viver é correr o sério risco de perder-se nesta floresta. Ou achar-se nela (SOUZA, 2008, p. 9).

As luzes novamente se apagam. O fim é imposto (?). Mas há um fim (?). Os *expect-actores*, lentamente, encaminham-se às saídas. Percorrem os pequenos filetes de luzes indicadoras. Olham para trás, anseiam para que mais uma vez a luz se acenda no palco e tenha início um novo ato, uma nova cena, um acontecer. O que enxergam? Fragmentos de seus casulos. Nada mais. Precisam abandoná-los. Já não servem mais. Veem os funcionários limpando o local. São rápidos ao recolherem os resquícios, os invólucros corporais, as capas protetoras de outrora. Tudo é guardado conforme tamanho, formato, cor, odor, espessura.

Mais adiante, unidos, transformar-se-ão em obra, pois arte e vida estão conectadas de tal forma que não há como separá-las (ZANELLA, 2017).

Os *expect-actores* sentem-se leves, livres ou a se libertar. Agora possuem capacidade suficiente para complementarem o que estava no convite: “Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos” (ANDRADE, texto digital¹²⁹). Seguem adiante, pois é de passo em passo que se descobrem novos caminhos, novos horizontes e se alcançam os sonhos.

Portando em suas mãos uma velha *téssera hospitalis*¹³⁰, os *expect-actores*, retornam às suas casas, pensativos. Pensam em tudo o que viram, ouviram e participaram até então. Compreendem que já não são mais os mesmos que adentraram as portas do teatro, pois, “quando se experimentou realmente uma experiência de arte, o mundo fica mais claro e mais leve” (GADAMER, 1985, p. 43). Maldita hora que compraram o ingresso! Já não possuem mais o sossego de outrora. Estão inquietos. Ou talvez não. Bendita foi a hora em que aceitaram o convite para participar, pois estão, de fato, apenas pensativos. Querem alertar os que estão na fila em busca de um bilhete para a próxima sessão. Mas já não sabem se possuem esse direito. Cada qual deve passar pelo seu próprio sofrer em busca de um aprender. Cada qual deve experienciar e ter suas próprias vivências. Cada qual deve compreender que a vida em si é um palco e que devemos, da melhor forma possível, nele encenar nossas experiências.

Já em suas casas, olham com imensa sensibilidade o que está escrito em suas *tésseras hospitalis*:

¹²⁹https://www.pensador.com/e_preciso_mudar_as_roupas/. Último acesso 22 de janeiro de 2020.

¹³⁰“Segundo uma antiga tradição grega, pessoas amigas e de recíproca confiança, para demonstrarem fidelidade à consideração que estimavam uma pela outra, partiam um prato ao meio e cada qual ficava com um pedaço. Esses pedaços (fragmentos) do prato eram guardados com muito cuidado e passados para as gerações futuras, pois, se juntados por meio de um encontro futuro, representavam um ingresso de acolhida por parte de quem os detinha. Assim, por exemplo, se depois de muitos anos ao pacto simbólico feito por dois velhos amigos (por meio da divisão do prato da hospitalidade), o neto de um deles, passando dificuldades na cidade, apresenta o pedaço do prato a quem detém o outro pedaço (repartido no passado), imediatamente aquele será acolhido por este, restituindo, assim, por meio do reencontro, uma velha amizade simbolizada no reconhecimento. Assim, contextualizando o conceito de símbolo para se pensar o modo de ser da arte, Gadamer indica que viver uma experiência hermenêutica com o conteúdo apresentado por uma obra de arte é buscar reconhecer, a partir de um encontro, um sentido de mundo a ser construído na relação de diálogo entre expect-actor e obra do artista” (VASCONCELOS, 2013, p. 46).

A vida até pode ser um palco. Mas, na vida não há tempo de esperar as cortinas se abrirem. A vida atropela. Não se vive um gênero de cada vez e até os tempos verbais se misturam. A gente cai. Não há rede de proteção. Não há bilheteria que dê conta do risco. A gente quase sempre é o palhaço de um grande circo de um rei que nem sabe da nossa existência. A gente é mais um e de uma hora para outra menos um. O mundo nos engole. Mas, há arte que nos devolve a nós mesmos. Que nos pega no colo. Que nos dá a mão quando não há mais onde se agarrar. Sempre, pra nos salvar de tudo e de tanto há a arte. Que sempre nos faz sentir menos só. Pela arte nos reconhecemos humanos. Pela arte choramos as nossas pequenas dores e também sorrimos nossas alegrias. São as cortinas da arte que nos abrem os olhos, a alma e a vida. Não há amor sem trilha sonora. Não há pesadelo suportado sem a esperança que a arte nos dá. Não há vida sem arte. E não há arte sem vida, porque mesmo que fictícia é na realidade que a arte bebe para paradoxalmente matar a nossa própria sede. Uma sede que nunca sacia para manter a alma hidratada neste mundo tão árido. É pela arte que as peças da nossa vida se encaixam ou se desencaixam. É pela arte que a gente sai da caixa e compreende o quanto o mundo é redondo. A arte é um plano que dá conta das nossas curvas. Quando até a vida fecha as suas cortinas, a arte permanece em seu espetáculo fazendo até mesmo compreendermos a finitude da vida, infinita (ALINE LENZ¹³¹).

¹³¹ O texto presente na *tésseras hospitalis* foi feito especialmente para esta tese, a pedido do autor (2020).

PALAVRAS SOLTAS

Figura 38 – Só tu és capaz de sentir a potência de tuas asas

Artista: Rene Magritte – O Grande Família – 1963



Fonte: <https://pt.wahooart.com/@@/5ZKELE-Rene-Magritte-o-grande-fam%C3%ADlia>

Voarei,
um dia,
sem saber
se é de terra ou de céu
a pegada do voo que sonhei (COUTO, 2015, p. 11-13).

O FECHAR DAS CORTINAS

Figura 39 – No fechar das cortinas, a (in)certeza de um fim

Artista: Desconhecido



Fonte: <https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/cortina>

O arauto ganha a incumbência de fechar as cortinas. Mansamente, ele as cerra, com a delicadeza de quem não tem pressa. Mas eis que de todo não as une. Deixa uma fresta, indicando possibilidades outras.

O arauto contempla os últimos *expect-actores* a saírem da sala. Outros já adentram e ocupam seus lugares. No palco tudo está novamente preparado para mais uma apresentação. Os últimos ajustes são mais uma vez acertados. Há um movimento constante. Um tanto cansado e zozzo de tanta emoção, o arauto respira fundo e declama a todos e a ninguém, a quem porventura possa escutá-lo, um poema de sua própria condição:

O arauto

Morada de (in)certezas

Que

Entram sem pedir licença

Instalam-se

Tomam conta

Chegam de mansinho

Bem devagarinho,

Tão suavemente

Que a menor possibilidade de sua ausência

Fará falta.

Não foi ele que escolheu a (in)certeza

Foi ela que o escolheu.

Assim como os livros e as palavras.

O gesto (in)acabado (In)voluntário

Pede a bênção para entrar em cena (DO AUTOR, 2020).

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A LDB: limites e possibilidade para a ação dos educadores. *In: Ensino de Arte. Revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo – AESP*, nº III, ano II. São Paulo: 1999, p. 06-13.

ABREU, Simone Rocha de. Autorretrato: inventando a si mesmo. *In: Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

ALIGHIERI, Dante. **A divina Comédia: Inferno**. São Paulo: Versão para Ebook (eBooksBrasil), 2003.

_____. **A divina Comédia: Paraíso**. São Paulo: Versão para *Ebook* (eBooksBrasil), 2003.

_____. **A divina Comédia: Purgatório**. São Paulo: Versão para *Ebook* (eBooksBrasil), 2003.

ALVES, Marcos Alexandre. O papel do jogo na hermenêutica filosófica e sua contribuição para a educação. *In: Thaumazein*, Ano III, n. 06, Santa Maria, out. 2010, p. 86-98.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. **Do universo à jabuticabeira**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

_____. **Dogmatismo e tolerância**. Porto Alegre: Paulinas, 2004.

_____. **Lições do velho professor**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. **Ostra feliz não faz pérola**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

_____. **Religião e repressão**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A vida passada a limpo**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1994.

_____. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978, 1997.

_____. **Discurso de primavera e algumas sombras.** São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

ANDRADE, Fernando Teixeira de. **Tempo de travessia.** Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3613766>. Acesso em: 10 set. 2018.

ARASSE, Daniel. **Histoires de peinture.** Paris: France Culture/Denoël, 2004.

_____. **Nada se vê:** seis ensaios sobre pintura. São Paulo: Editora 34, 2019.

ARAÚJO, Ana Carolina Gomes. **Deleuze para uma arte das forças.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia do Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: Minas Gerais, 2012.

ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança.** Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

ARENDT, Hannah. Religião e política. In: ARENDT, Hannah. **A dignidade da política.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARRIFANO, Pedro Miguel. A experiência do caos na criação da obra de arte. In: **ÍCONE: Revista Brasileira de História da Arte.** S/d.

ARTAUD, Antonin. **Van Gogh: o suicidado pela sociedade.** Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.

ASSMANN, André. A criação de um processo de criação. In: **Cena em movimento,** Edição nº 04, UFGRS, 2014.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ATIK, Maria Luiza Guarnieri. O entrecruzar de olhares. In: **Revista Pandora Brasil,** n. 35, out. 2011.

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. Multiculturalidade e um fragmento da história da arte/educação especial. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte.** São Paulo: Cortez, 2017. p. 95-104.

AZZAN JUNIOR, Celso. **A hermenêutica estrutural de René Magritte em três momentos:** a estrutura, a representação, a interpretação. São Paulo: Annablume, 2011.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BALANCHINE, George; MASON, Francis. **101 histórias dos grandes balés.** Nova York: Anchor Books, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. Arte na Educação: interterritorialidade refazendo interdisciplinariedade. **Revista design, arte e tecnologia,** São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC-Rio, Unesp – Bauru, 2008.

BARBOSA, Eduardo. Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. **Educativa: Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais**, p. 1-10, 1998.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARROS, Manuel de. **O livro sobre nada**. Disponível em: <http://cafeliterari-o.blogspot.com.br/2014/11/o-livro-sobre-nada-poema-de-manoel-de.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BARROS, Marcos Paulo de Araújo. **A interatividade no teatro**: o jogo entre atores e público para a construção do espetáculo. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora – FACOM, 2002.

BATTISTONI FILHO, Duílio. **Pequena história da arte**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

BAVCAR, Evgen. A luz e o cego. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.

_____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGER, John. **Modos de ver**. Lisboa: Edições 70, 1972.

_____. **Passos em direção a uma pequena teoria do visível**. Lisboa, Editorial Gustavo Gilli, 2004.

BERNARDET, Jean-Claude. Prefácio. In: SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. Belo Horizonte: Editora Horizonte, 2014.

BERTOLA, Leandro de Almeida. A quebra da quarta parede. **Revista Anual Marte Universitária da Mostra de Artes Teatrais Integradas de João Pessoa/PB** - 07 a 14 de outubro de 2017.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAUJO, Jussara de Lóiola (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 99-112.

BITENCOURT, Anderson Pires. O ato de criação da escrita segundo Clarice Lispector: o escrever deságua na insuficiência da linguagem. In: **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Curso de Letras – UNIFAP**, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica Contemporânea**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980.

BORBA, Marcelo C. A pesquisa qualitativa em Educação Matemática. **Publicado em CD nos Anais da 27ª reunião anual da Anped**, Caxambu, Mg, 21-24 nov. 2004.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. *In*: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins, 2009.

BRASIL, Luiz Antonio de Assis. **Música perdida**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2006.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 11.494 de 20 de junho de 2007.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Grau e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. MEC. CNE Parecer CNE/CEB nº 22/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 01 ago. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDUC/FAPESP/Cortez, 2002.

CABRAL, Beatrice de Andrade. **Falsificação como arte**: uma abordagem de Han Van Meegeren até os dias atuais. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2017.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CAPRA, Carmen Lúcia; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ditos sobre professor-artista. REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. 24 a 27 de julho de 2016/ UFPR – Curitiba/ Paraná.

CARBONE, MAURO. **Ver segundo o quadro, ver segundo as telas**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2019.

CARROL. Lewis. **As aventuras de Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

CARVALHO, José Antônio Brandão. **A escrita na escola: uma visão integradora**. n. 27, p. 186-206, 2013. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CASANOVA, Marco Antonio. Apresentação à edição brasileira. In: GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CENCI, Alessandro. Capa ilustrativa criada especialmente para esta tese por solicitação do autor. 2020.

CERVANTES, Miguel de. **D. Quixote de La Mancha**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson Editores. Tradução de Antônio Feliciano de Castilho, s/d.

CHAMINÉ, Maria Helena Aldinhas. **O ensino da História através das Artes**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico) - Faculdades de Letras da Universidade do Porto, Porto: Portugal, 2017.

CHARBONNIER, Louise. **Cadre et regard: généalogie d'un dispositif**, Paris: L'Harmattan, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. Merleau-Ponty: obra de arte e filosofia. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 4. ed. Lajeado: Univates, 2020. *E-book*. Disponível em: <http://www.univates.be/biblioteca>. Acesse em: 15 out. 2020.

_____. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos: planejamento, elaboração e apresentação**. 3. ed. Lajeado: Univates, 2015.

CHISTÉ, Pricila de Souza. Catarse e ensino da arte. In: **Palíndromo**, n. 14, ago./dez., 2015.

CÍCERO, Antonio. **Guardar** – poemas escolhidos. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CILENTO, Angela Zamora. A metafísica de artista enquanto concepção estética do mundo. In: **Revista Primus Vitam**, n. 3, 2. sem. 2012.

CLÉZIO, Jean-Marie Gustave Le. **Diego e Frida**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

COHEN, Marcel. **A cena interior**. São Paulo: Editora 34, 2017.

COLETO, Daniela Cristina. A importância da arte para a formação da criança. *In: Revista Conteúdo*, Capivari, n. 3, jan./jul. 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. O direito da poética na aula: sonho de tinta. *In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 01 A 05 DE OUTUBRO DE 2017 – UFMA – São Luís. Maranhão, 2017.*

_____. **Uma vida de professora.** Ijuí: Unijuí, 2005.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais de hermenêutica.** São Paulo, EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

CORREIA, Patrícia Joana Galvão. Uma educação pela arte, promotora da imaginação e criatividade da criança. RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. Portugal: Universidade do Algarve, 2015.

COSTA, Alexandre Araújo. **Direito e método:** diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília – UnB, Brasília: março de 2008.

COSTA, Cristiano Bedin da. Acerca das matérias de escrita. *In: CORAZZA, Sandra Mara (Org.). Fantasias da escritura:* filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010.

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier. Educar na diferença: entre-vistas. *In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos. Diferença e inclusão na escola.* Curitiba, PR: CRV, 2015.

COSTA, Maria da Conceição. Advertência da tradutora. *In: HEIDEGGER, Martin. A origem da obra de arte.* Lisboa, Edições 70, 1977.

COUTO, Mia. Estórias abensonhadas. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Vagas e lumes.** 2. ed. Alfragide: Caminho, 2015.

CRISTIANO, Cristiana Américo. **Ensino da Arte e interdisciplinariedade:** olhares e reflexões a partir da narrativa de professores e alunos do Ensino Médio da E. E. B Professora Maria Garcia Pessi. Monografia (Graduação) - Curso de Artes Visuais. Criciúma/Santa Catarina: UNESC, 2010.

CRUZ, Lucenne. As meninas de Picasso. *In: REEL - Revista Eletrônica de Estudos Literários*, Vitória, ano 3, n. 3, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **O Abecedário de Gilles Deleuze:** transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. Disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Proust e os signos.** 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Piquet; Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. **Rizoma**. Valencia: Pré-textos, 2000.

_____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DEVECHI, Catia Piccolo Vieiro; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 148-201, jan./abr. 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Kênia Cristina Borges; MORLOC, Luzia Marina Keller; RAMOS, Silvia do Nascimento Cardoso. Dialogando com Gilles Deleuze: Diálogos, signos, percepto, afecto, conceito. *In: Revista Científica FAI*, v. 3, n. 1, p. 73-85, jan./jun. 2018.

DIDI_HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 2014.

_____. **A pintura encarnada**. São Paulo: Escuta, 2012.

_____. **Diante da imagem: questão colocada aos fins de uma história da arte**. São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

DOEDERLEIN, João. **O livro dos ressignificados**. São Paulo: Paralela, 2017.

DOMINGUES, José António. **Diálogo hermenêutico**. Covilhã, Portugal: LusoSofia, 2009.

DURAS, Marguerite. **Chuva de verão**. Rio de Janeiro: Nava Fronteira, 1990.

_____. **Escrever**. Disponível em: <https://revistapolichinelo.blogspot.com.br/2017/04/escrever-marguerite-duras.html>. Acesso em: 05 out. 2018.

EGER, Edith Eva. **A bailarina de Auschwitz**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

ERLBRUCH, Wolf. **O pato, a morte e a tulipa**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FAEB/Federação dos Arte/Educadores do Brasil. Ofício nº 06/2015. Ao excelentíssimo Sr. Ministro da Educação Aluísio Mercadante de Oliveira. Assunto: Análise do componente Arte da Base Nacional comum Curricular em consulta pública. Ponta Grossa – PR, 30 de novembro de 2015. Disponível em: [https://faeb.com.br/admin/ shared/midias/1468022712.pdf](https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1468022712.pdf). Acesso em: 01 ago. 2018.

FARINA, Cynthia. **Vida como obra de arte: arte como obra de vida – por uma pedagogia das afecções**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPel, Pelotas/RS, 1999.

FARTHING, Stephen. **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FÁVERO, Alcemira Maria. O diálogo como encontro hermenêutico. In: FÁVERO, Alcemira Maria; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CASAGRANDA, Edson Alencar; ROSSETO, Miguel; OLIVEIRA, Graziela Zaltron de. **Diálogo & Investigação: perspectivas de uma educação para o pensar**. Passo Fundo: Méritos, 2007, p. 43-62.

FAVONI, Claudia Cristina Bertaglia. **A relação leitura e escrita: investigando hábitos e influências na produção textual dos alunos E. M.** Monografia (Pós Graduação em Educação) - Métodos e Técnicas de Ensino, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Pará – UTFPR, Medianeira/Pará, 2012.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinariedade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Rosana Aparecida. Decursos e trajetos do aprender: currículos vagantes. In: **Revista Teias**, v. 15, n. 37, p. 143-153, 2014. Formação Docente: Memórias, Narrativas e Cotidianos.

_____. Perguntas-máquinas. In: **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, jul./dez. 2007.

FERNANDES, Rosana Aparecida; OLIVEIRA, José Menna. Fragmentos – os ventos, os amigos, a estrada. In: **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 8, n.15, p. 221-232, jan./jun. 2012.

_____. Quem são os autênticos intranquilos da contemporaneidade? In: **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 259-278, jan./abr. 2018.

FERNANDES, Rosana Aparecida; VIEIRA, Jarbas Santos. Estudar e aprender em duas cartografias. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 167-176, jul./dez. 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **Metodologia do ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRONY, Maria Cristina. **As potências da arte contemporânea e a educação**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

FETH, Monika. **O catador de pensamentos**. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1996.

FIGAL, Günter. **Oposicionalidade: o elemento hermenêutico e a filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FILHO, Benjamin Julião de Góis. **Nietzsche: “Da metafísica à uma filosofia estética” ou “Da ‘seriedade’ dos filósofos à inocência do artista-criança”**. Disponível em: www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT22/NIETZSCHE.pdf. Acesso em: 27 ago. 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FLIKINGER, Hans-Georg; NEUSER, Wolfgang. **A teoria da auto-organização: as raízes da interpretação construtiva do conhecimento**. Porto alegre: EDIPUCRS, 1994.

FORTUNA, Marlene. **A obra de arte além de sua aparência**. São Paulo: Annablume, 2002.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In: O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992, p. 129-160.

_____. Conversa com Michel Foucault. *In: FOUCAULT, M. Ditos e escritos*, v. VI. Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 289-347.

_____. **Isto não é um cachimbo**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. Las Meninas. *In: FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FRAGA, Daniel. O espectador inconformado. *In: Cena em movimento*, Edição n. 02, UFRGS, 2011.

FRANCO, Irley. **O sopro do amor**: um comentário ao discurso de Fredo no Banquete de Platão. Rio de Janeiro: Palimpesto, 2006.

FRANK, Anne. **O Diário de Anne Franck**: edição integral. Rio de Janeiro: Record, 2019.

FRAYZE-PEREIRA, João A. A alteridade da arte: estética e psicologia. *In: Psicologia USP*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, 1994.

FROTA, Ana Paula Rolim da. A Educação do Sensível. *In: CUNHA, Daiane Solange Stoeberl (ORG.). Arte, atualidade e ensino*. Guarapuava: UNICENTRO, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. A atualidade do belo. *In: GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **A atualidade do belo**: a arte como jogo símbolo e festa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. A incapacidade para o diálogo. *In: GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método II: complementos e índice*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2011.

_____. Arte e imitação. *In: GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Estética e hermenêutica. *In: GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva**: obra em volume único. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. O jogo da arte. *In: GADAMER, Hans-Georg. Hermenêutica da obra de arte*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **O problema da consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. Sobre a leitura de construções e quadros. *In*: GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Sobre a verdade da palavra. *In*: GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

_____. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2011.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

_____. **Bocas do tempo**. Porto Alegre: L&PM, 2004.

_____. **O caçador de histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

_____. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALLERY, Maria Clara Versiani. Considerações em torno do espectador, do olhar e da representação do feminino. *In*: **Fragmento**, Florianópolis, n. 26, p. 53-60, jan./jun. 2004.

GAMA, Weksley Pinheiro. **Consciência estética e experiência com a arte na hermenêutica Gadameriana**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

_____. Diálogo e jogo na hermenêutica Gadameriana. *In*: **Pensando – Revista de Filosofia**, v. 7, n. 13, 2016.

GARCIA, Neiva Kampff; MARTINS, Cláudia Mentz. O silêncio audível em *é isto um homem?*, de Primo Levi. *In*: **Nau Literária**: crítica e teoria da literatura em língua portuguesa. v. 1. 13, n. 02, 2017.

GIANOTTI, Marco. **Breve história da pintura contemporânea**. São Paulo: Claridade, 2009.

GIL, José. **A imagem – nua e as pequenas percepções**: estética e metafenomenologia. Relógio d'Água, 2005.

GOGH, Vincent Van. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

_____. **O pássaro na gaiola**. Ilustrações de Javier Zabala. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2015.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMBRICH, E. H. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. *In*: **Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 583-596, out./dez. 2008.

GREGORUTTI, Gabriel Souza. **Performance matemática digital e imagem pública da matemática: viagem poética na formação inicial de professores**. Rio Claro, SP: UNESP: Universidade Estadual Paulista, 2016.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a.

_____. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.

_____. **O pensamento de Gadamer**. São Paulo: Paulus, 2012b.

HAGHENBECK, Francisco geraldo. **O segredo de Frida Kahlo**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.

_____. **A origem da obra de arte**. Lisboa, Edições 70, 1977.

_____. A palavra de Nietzsche “Deus morreu”. In: HEIDEGGER, Martin. **Caminhos de floresta**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. **Caminhos de floresta**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

HERÁCLITO, de Éfeso. **Heráclito: fragmentos contextualizados**. São Paulo: Odisseus, 2012.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERRERA, Hayden. **Frida: a biografia**. São Paulo: Globo, 2011.

HESSE, Maria. **Frida Kahlo: uma biografia**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

HOBBSAWN, Eric John Ernest **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ISAACSON, Walter. **Leonardo da Vinci**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2017.

JABÈS, Edmond. **O livro das margens**. Tradução de Eclair Antonio Almeida Filho. São Paulo: Lumme Editor, 2014.

JANSON, Horst Waldemar. **Iniciação a história da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

JOSÉ, Ana Maria de São. Subversão e performance de gênero no balé a Morte do Cisne. In: **Anais do V Fórum Identidades e alteridades**. Gepiadde/UFS/Itabaiana - 8 a 10 set. 2011.

JOSÉ, Elias. **As bailarinas e o pintor**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 1997.

JOYCE, William. **Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2012.

KAFKA, Franz. **A metamorfose**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2001.

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2017.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KETZER, Estevan de Negreiros. **“Perdi uma palavra, que me buscava”**: a linguagem do trauma, o trauma da linguagem, a diferença em questão na poética de Jacques Derrida e Paul Celan. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Letras da Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: PUC, 2017.

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da criatividade**. São Paulo: Ibrasa, 1978.

KOBIELSKI, Helena Biondo. **A arte como potencializadora de ações inclusivas**. Passo Fundo: UFPEL, 2010.

KOHAN, Walter Omar. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

KONESKI, Anita Prado. O ‘murmúrio’ na arte contemporânea. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.). **Ensaio em torno da Arte**. Chapecó: Argos, 2008.

KORCZAK, Janusz. **Diário do gueto**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LACAN, Jacques. **Seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise 1964. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

LARROSA, Jorge. Carta a los lectores que van a nacer (com um prólogo que la justifica y um epílogo que la hace prescindible). In: SCHUCK, Rogério (Org.). **Diálogos na contemporaneidade**: vertigens do tempo – Lajeado: Ed. da Univates, 2009.

_____. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. **Estudar/Estudiar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LEAL, Bernardina. Janela. In: KOHAN, Walter Omar; XAVIER, Ingrid. **Abecedário da criação filosófica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEBRUN, Gerad. Sombra e luz em Platão. *In*: NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa: monografias, dissertações, teses e livros. Aparecida, São Paulo: Ideias e Letras, 2008.

LEITE, Maria Isabel. Experiência estética e formação cultural: discutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. *In*: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.). **Ensaio em torno da Arte**. Chapecó: Argos, 2008.

LELIS, Camila Luiza. **Mulheres em traços**: a percepção do sensível presente na exposição Batom, Lápis & TPM. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2016.

LENZ, Aline. **Fechei o guarda-chuva para encharcar a alma**: das miudezas que tornam a vida gigante. Santa Cruz do Sul: LupaGraf, 2019.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LEVINZON, Gina Khafif. Frida KAHLO: a pintura como processo de busca de si mesmo. *In*: **Revista Brasileira de Psicanálise**, v. 43, n. 2, p. 49-60, 2009.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. São Paulo: Ed. 34, 2001.

_____. **Filosofia World**: o mercado, o ciberespaço, a consciência. Lisboa, Instituto Piaget, 2000.

LIBÂNEO, Anabela Marques Saraiva. **Educação pela Arte**: uma experiência para dar sentido aos sentidos. Projeto (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. Portugal, agosto de 2013.

LINCOLN, Yvonna Sessions; GUBA, Egon gotthold. **Naturalistic Inquiry**. London: Sage Publications, 1985.

LINGIS, Alphonso. A vontade de potência. *In*: **Educação e Realidade**, v. 28, n. 1, p. 11-20, jan./jul. 2003.

LISPECTOR, Clarice. **Aprendendo a viver**. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

_____. **Um sopro de vida (Pulsões)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Da arte docência e inquietações contemporâneas para pesquisa em educação. *In*: **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago. 2013.

LOPONTE, Luciana Grupelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-452, jun. 2017.

_____. **Docência Artista:** arte, estética de si e subjetividades femininas. Tese (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira. O gigante pensador, o resgate histórico e a memória. *In: CID, R.Ci. Inf. E Doc.*, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 182-187, set. 2016/fev. 2017.

LUERSEN, Paula Cristina. **Ação do público como instauradora da obra:** propostas participativas na arte contemporânea. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2012.

LUFT, Lya. **A casa inventada.** Rio de Janeiro: Record, 2017.

LUGÃO, Káthia Gomes. **O ensino da arte no desenvolvimento integral do indivíduo -** conhecer a si próprio. Monografia (Pós-Graduação em 'Lato Sensu') - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2009.

MACEDO, Suianni Cordeiro. A arte na construção do pensamento: agir e variar como formas de provocar o pensar. **Anais do Seminário dos estudantes de pós-graduação em Filosofia da ufscar**, 2014.

MACHADO, Maria Clara. **A menina e o vento e outras histórias.** Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1967.

MÃE, Valter Hugo. **A desumanização.** São Paulo: Biblioteca Azul, 2017.

_____. **A máquina de fazer espanhóis.** São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

_____. **Contos de cães e maus lobos.** Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

_____. **O filho de mil homens.** São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

_____. **O nosso reino.** São Paulo: Editora 34, 2012.

MAGALHÃES, Marion Brepohl. Campo de concentração: experiência limite. *In: História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 35, p. 61-79, Editora da UFPR, 2001.

MANGUEL, Alberto. **A biblioteca à noite.** São Paulo: Companhia das letras, 2006.

_____. **A cidade das palavras:** as histórias que contamos para saber quem somos. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **À mesa com o chapeleiro maluco:** ensaios sobre corvos e escrivainhas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. **No bosque do espelho:** ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. **Os livros e os dias:** um ano de leituras prazerosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MANTOVANI, Juliana Estanislau de Ataíde. **Viver é muito perigoso: uma leitura do olhar em Grande Sertão: Veredas**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Práticas Sociais) - Universidade de Brasília. Brasília, junho de 2013.

MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. **Cem anos de solidão**. Rio de Janeiro: Record, 1967.

MARTINS, Jasson da Silva; LEÃO, Jacqueline Oliveira. Heidegger e Van Gogh: reflexões sobre filosofia e arte. In: **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 33, ago./dez. 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

_____. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 49-60.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos. Porto Alegre: 4ª BIENAL DO MERCOSUL. ARQUEOLOGIA CONTEMPORÂNEAS 4 OUT. A 7 DEZ. 2003.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **Autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, Maria Helena Ricardo Libório Barbosa. Escrever para não enlouquecer. In: **Estudos da Psicanálise**. Aracaju, n. 34, p. 83-86, dez. 2010.

MENDES, Talita. Picasso e as meninas de Velázquez. In: V ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – IFCH/UNICAMP, 2009.

MERLEAU- PONTY, Maurice. **Sens et non-sens**. Paris: Nagel, 1948.

_____. **A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores).

_____. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2018.

_____. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MIRÓ, Joan. **A cor dos meus sonhos: entrevistas com Georges Raillard**. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

MIZOGUCHI, Danichi Hausen. Experiência e narrativa: artefatos políticos de pesquisa. In: **ECOS Estudos Contemporâneos de Subjetividade**, v. 5, n. 2, 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijui, 2016.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**: 801 definições sobre arte e o sistema da arte. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MOSCHETTA, Andressa Pacheco; SCHVAMBACH, Janaina. Imagem e seus efeitos de sentido. INTERCOM - SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. XIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUL – CHAPECÓ – SC – 31/05 a 02/06/2012.

MOSÉ, Viviane. **O homem que sabe**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Pensamento chão**: poemas em prosa e verso. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. **Toda palavra**. Rio de Janeiro, Record, 2006.

MOSTAÇO, Edelcio. Teatro e história cultural. *In*: **Baleia na Rede** – Estudos em Arte e Sociedade. Marília (SP), UNESP, v. 9, n. 1, 2012.

MUNHOZ, Angélica Vier. **Coreogeografias**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Luciano Bedin da. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. *In*: SALES, José Albio Moreira de; FELDENS, Dinamara Garcia. **Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas**. Fortaleza: EdECE, 2012.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo**: o poder da improvisação na vida e na arte. São Paulo: Summus, 1993.

NAIFEH, Steven; SMITH, Gregory. **Van Gogh**: a vida. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NASCIMENTO, Dax Fonseca Moraes Paes. **História filosófica do amor** (recurso eletrônico): ensaio para uma nova compreensão da essência do amor humano. Nata, RN: EDUFRN, 2019.

NETO, Antonio Almeida do Bom Jesus. **A hermenêutica da obra de arte**: a experiência da arte como um jogo infinito entre pergunta e resposta em Gadamer. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Vitória, Espírito Santo, 2011.

NETO, Miguel Sanches. **Alugo palavras**. Erechim, RS: Edelbra, 2010.

NEUMANN, Márcia Knabah. **Os vínculos na sala de aula do Ensino Fundamental**: leituras de uma professora com as lentes do Imaginário. Dissertação (Mestrado) - PPG Educação – UFPEL. Pelotas/RS, 2010.

NICOLAY, Deniz Alcione. Nietzsche – Schopenhauer e a pedagogia da vontade. *In*: **Conjectura**: Filosofia Educação. Caxias do Sul, v. 19, n. 2, p. 162-177, maio/ago. 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia trágica dos gregos**. Porto, Ed. 70, 1987.

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Assim falava Zaratustra:** um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Assim falou Zaratustra.** Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Civilização Brasileira, 1977.

_____. **Aurora:** reflexões sobre os pensamentos morais. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Fragmentos póstumos, maio-junho de 1888. *In:* *Sämtliche Werke Kritische Studienausgabe*. Edição crítica organizada por Giorgio Colli e Mazzino Montinari. 15 vols. Berlim/Nova York: Walter de Gruyter, 1988, v. 13, p. 521.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários:** uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

NOVAES, Adauto. De olhos vendados. *In:* NOVAES, Adauto. **O olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NUNES, Benedito. **Hermenêutica e poesia:** o pensamento poético. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTROWER, Faya. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis, Vozes, 2014.

_____. **Universos da arte.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica.** Edições 70, 2011.

PARISOT, Christian. **Modigliani.** Porto Alegre, RS: L&PM, 2006.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** Tradução de J. Guinsburg; Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEIXOTO, José Luís. **Livro.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PELLEJERO, Eduardo. Ver para crer: a arte de olhar e a filosofia das imagens. *In:* **Princípios: Revista de Filosofia.** Natal, Rio Grande do Norte, v. 20, n. 34, p. 303-304, jul./dez. 2013.

PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Katia Helena. **Como utilizar artes visuais na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

PESSOA, Fernando. **Obra poética de Fernando Pessoa.** v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

PESSOA, Helena Gomes. **Auto-retrato – o espelho, as coisas**. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) – Escola de Comunicação e Artes, Unidade da USP, São Paulo, 2006.

PICASSO. **Abril coleções**. Tradução de José Ry Gandra. São Paulo: Abril, 2011.

PICOLI, Adriano. O conceito de jogo como guia de Gadamer: as diferentes formas e sentidos de apresentação. *In: Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*. Faculdade Católica de Pouso Alegre, v. VI –, n. 16, 2014.

PICOSQUE, Gisa. Um olhar sobre a arte e o fazer artístico. *In: Salto para o Futuro: um olhar sobre a escola*. Secretaria de Educação a Distância, Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

PILOTTO, Silvia Sell Duarte. A arte e seu ensino na contemporaneidade. *In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.). Ensaios em torno da Arte*. Chapecó: Argos, 2008.

PINHEIRO, Polen Sato. **Livrocorpo**: pintura corporal em rede. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PONTES, Clara Machado. A experiência hermenêutica da arte em Gadamer. *In: PERI*, v. 6, n. 1, 2014, p. 63-76.

_____. **Da estética à hermenêutica**: modelos da compreensão em Gadamer. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Florianópolis, Santa Catarina, 2016.

PORCHIA, Antônio. **Vozes**. Buenos Aires: Edicial, 1989.

POZENATO, José Clemente. **O quatrilha**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1995.

PRAIA, Bruno Filipe Dias Moedas. **A 9ª Sinfonia de Beethoven**: Um Hino para a Europa (?). Dissertação (Mestrado em Estudos sobre a Europa) - Universidade Aberta, 2017.

PROUST, Marcel. **No caminho de Swann**. Tradução de Mário Quintana. 22. ed. São Paulo: Globo, 2003.

QUINTANA, Mário. **80 anos de poesia**. São Paulo: Globo, 1998.

_____. **A cor do invisível**. São Paulo: Globo, 2005.

_____. **Apontamentos de história sobrenatural**. Porto Alegre: Globo, 1976.

_____. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 2006.

_____. **Sapato florido**. Porto alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS, 1994.

QUIRINO, Regio Hermilton Ribeiro. O conceito de jogo, arte e linguagem para hermenêutica filosófica de Hans-Gerg Gadamer. *In: Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras*, ano 1, v. 1, n. 1, 2010.

RAMOS, Jorge Almircar Spencer. **A contribuição e a importância do teatro na Educação Integral da criança**. Set. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANGEL, Mary. O papel da leitura e da escrita na sala de aula: estratégias de ensino para dinamização dos processos de leitura e escrita. In: **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia – EDUFU, 2012.

REICHERT, Mara. **Fractais no café**. Porto Alegre: Libretos, 2019.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1997.

RIBEIRO, Mariza Souza. **A importância e valorização da arte-educação nas escolas públicas do Distrito Federal**. Brasília: UnB, 2013.

RICOEUR, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2013.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas um jovem poeta**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

RINGTVED, Glenn. **Pode chorar, coração, mas fique inteiro**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

ROCHA, Zeferino. Esperança não é esperar, é caminhar: reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínicas psicanalíticas. In: **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, v. x, n. 2, p. 255-273, 2007.

RODRIGUES, Natally. **Arte, o sentimento que eterniza**. Disponível em: http://obviousmag.org/doce_menina/2016/arte-o-sentimento-que-eterniza.html. Acesso em: 22 abr. 2018.

ROHDEN, Luiz. **Interfaces da Hermenêutica: método, ética e literatura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Estas estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

_____. Evanira. In: **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009a.

_____. Fita verde no cabelo (Nova velha História). In: **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009b.

_____. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994.

_____. **Miguelim e Manuelzão: corpo de baile**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Primeiras estórias**. São Paulo: Livraria José Olympio, 2005.

_____. Quando coisas de poesia. In: **Ave, palavra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009c.

ROUSSEAU, Jen - Jacques. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1992.

RULFO, Juan. **Pedro Páramo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

SÁ, Alexandre. As meninas de Velázquez (entre o quadro e o espelho). *In: Concinnitas*, ano 16, v. 02, n. 27, dez. 2015.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro, Editora Agir, 2009.

SALGADO, Ricardo Henrique Carvalho; MIRANDA, Daniel Carreiro. **Arte, estética e hermenêutica em Gadamer**. Disponível em: <http://publicadireito.com.br>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Intermeios, 2013.

_____. **Redes da criação: construção da obra de arte**. Belo Horizonte. Editora Horizonte, 2014.

SALLES, Nara. Antonin Artaud: o corpo sem órgãos. *In: O percebejo: periódico do Programa de Pós Graduação em Arte Cênicas/UNIRIO*. v. 2, n. 01, jan./jun. 2010.

SANTOS, Carolina Junqueira dos. **A ordem secreta das coisas: René Magritte e o jogo do visível**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, junho de 2006.

SANTOS, Leandro Assis. O fenômeno do jogo e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer. *In: Intuição*. Porto Alegre, v. 6, n. 2, nov. 2013, p. 102-112.

SANTOS, Mario Ferreira. A necessidade de um porquê. *In: NIETZSCHE, Friedrich. Vontade de potência parte I*. Editora Escala. S/d. Coleção Grandes Pensadores.

_____. Crepúsculo de um século. *In: NIETZSCHE, Friedrich. Vontade de potência parte I*. Editora Escala. S/d. Coleção Grandes Pensadores.

_____. O manto sombrio de Schopenhauer. *In: NIETZSCHE, Friedrich. Vontade de potência parte I*. Editora Escala. S/d. Coleção Grandes Pensadores.

SANTOS, Nara Cristina. Autopoiese: ainda para pensar a arte como sistema. 22º ENCONTRO NACIONAL ANPAP. Belém – Pará, 15 a 20 out. 2013.

_____. Autopoiese: uma possível referência para compreender a arte como sistema. 16º ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE ARTES PLÁSTICAS DINÂMICAS EPISTEMOLÓGICAS EM ARTES VISUAIS – 24 a 28 set. 2007 – Florianópolis.

SARAMAGO, José. **As intermitências da morte**: romance. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Todos os nomes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SARDI, Rosana Aparecida Fernandes. **Das andanças do pensar: cenas infantis**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFGRS, 2005.

_____. **Filosofando na Quitanda do Mario**. CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA: DEBATE DE IDEIAS E CIDADANIA. 14 a 16 maio 2008 – Caxias do Sul – RS.

SARDI, Sérgio Augusto. **A experiência do pensar em busca de um caminho de volta**. Notas de aula. Pós-graduação em Filosofia e Educação na Contemporaneidade. Univates. Digitado. 2007a.

_____. **A fé que nos move**. Disponível em: <https://www.neipies.com/a-fe-que-nos-move/>. Acesso em: 14 abr. 2020.

_____. **O silêncio e o sentido**. Notas de aula. Pós-graduação em Filosofia e Educação na Contemporaneidade. Univates. Digitado. 2007b.

SCHIFFTER, Frederic. **Filosofia sentimental: ensaios de lucidez**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

SCHMIDT, Lawrence **Hermenêutica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHNEIDER, Cristiane. **Corpos em cena: o teatro como processo colaborativo de criação**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SCHUCK, Rogério José. **Através da compreensão da historicidade para uma historicidade da compreensão como apropriação da tradição**. Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: out. 2007.

SCHUCK, Rogério José; NEUENFELDT, Derli Juliano. O jogo como fio condutor da explicação ontológica em Gadamer: subjetividade e compreensão. In: **Lecturas Educación Física y deportes**, Buenos Aires, v. 128, p. 1/1-14, 2009.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; SCHUCK, Natália; ZANOTELLI, Alissara; HATTGE, Morgana Domênica. Arte e docência: notas sobre o projeto transvisões. In: **Revista Educação, Artes & Inclusão**, v. 13, n. 3, set./dez., 2017.

SEIBERT, Laci Cecília; TREVISAN, Amarildo Luiz. **A formação dos sentidos do ver a partir da percepção de Las Meninas**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Santa Maria – RS, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2008.

SEIBT, Cezar Luís. Heidegger: a obra de arte como acontecimento da verdade. In: **Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 189-196, 2008.

SERAFIM, Mônica de Souza. Práticas de escrita na sala de aula: a escrita como possibilidade de interação. In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, ano 06, 13 – 2º - Semestre de 2010.

_____. Práticas de escrita na sala de aula: a escrita como possibilidade de interação. *In: Letra Magna*, ano 06, n. 13 – 2º Semestre de 2010.

SERODIO, Liana Arrais; CHAUTZ, Grace; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Martins; PREZOTTO, Marissol; RODRIGUES, Nara Caetano. A metanarrativa e a relação inextricável entre os mundos da vida e da cultura: uma aproximação entre Bakhtin e a educação. *In: RevistAleph*, ano XIII, n. 25, maio 2016.

SERRA, Ordep. **Hino Homérico IV**: a Hermes. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Portugal. Insituto Piaget, s/d.

_____. **Os cinco sentidos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA JÚNIOR, Almir Ferreira. **Estética e hermenêutica**: a arte como declaração de verdade em Gadamer. Tese (Doutorado) - Departamento de Filosofia da USP, sob orientação do professor doutor Victor Knoll. São Paulo, 2005.

SILVA, Antonio Almeida Rodrigues da. O jogo-da-arte: possibilidades e aberturas. *In: Revista Eletrônica Correlation*, n. 16, dez. 2009.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Rosilmar Dias da; MAIA, Nertan Dias Silva. O teatro como estratégia ludopedagógica no ensino fundamental em uma escola municipal de Buriticupu – MA. *In: Anais VIII FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia*: São Luís do Maranhão, 2016.

SILVEIRA, RAFAEL. **Entre a arte e a educação**: restituindo potências de criação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SÍS, Peter. **A conferência dos pássaros**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

SOUZA, Magna Carolina Pereira de. **Refletindo o ensino de arte**: uma experiência prática. Disponível em: www.editorarealize.com.br. Acesso em: 13 abr. 2020.

SOUZA, Ricardo Timm. **Sobre a construção do sentido**: o pensar e o agir entre a vida e a filosofia. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STORCK, Karine. **Como viver na escola**: relações entre arte, educação e docência. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFGRS, Porto Alegre, 2015.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada**: da pré-história aos pós-moderno. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Poemas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TEIXEIRA, Ubiratan. **Dicionário de teatro**. Brasil, São Luís: Instituto Geia, 2005.

TESSLER, Elida. Todo o tempo é lento: no decorrer de gestos inacabados. *In: SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado*: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2013.

TESTON, Paulo Henrique. **Sujeito, (Bio)poder e criação jurídica**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Direito, UNISINOS, São Leopoldo:, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **Goya à sombra das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

TOURINHO, Irene. Artes, atualidade e ensino. *In*: CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **Arte, atualidade e ensino**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

_____. Emoções e sentimentos: polêmicas sobre o ensino da arte. *In*: **Comunicação & Educação**, São Paulo, n. 25, p. 36-44, set./dez. 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UJIIIE, Nájela Tavares. **Teoria e metodologia do ensino da arte**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

VASCONCELOS, Gustavo Caverzan. **A hermenêutica da arte em Hans-Georg Gadamer**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

VELÁZQUEZ. **Abril coleções**. Tradução de Mônica Esmanhotto e Simone Esmanhotto. São Paulo: Abril, 2011.

VIAN, Vanessa. **Ensino Médio Politécnico: relação entre a pesquisa e o professor pesquisador**. Dissertação (Mestrado PPG Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, 2015.

VIEIRA, Marcelino de Souza. As reformas educacionais e o ensino de Artes. *In*: **Revista Cocar Belém**, v. 5, n. 10, p. 65-71, jul./dez. 2011.

WEIBERG, Caroline; PEREIRA Marcos Villela. Negociação e mediação nas aulas de arte. *In*: **Revista Apotheke**, ano 3, v. 6, n. 1, jul. 2017.

Wind, Eddy. **Última parada: Auschwitz: meu diário de sobrevivência**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

WYNNE, Frak. **Eu fui Vermeer: a lenda do falsário que enganou os nazistas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Entre galerias e museus: diálogos metodológicos no encontro da arte com a ciência e a vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

_____. Olhar. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

_____. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para os Alunos

Questionário para os Alunos

- 1- O que é a arte para você?
- 2- Como você percebe a presença da arte na sua escola e na sua vida?
- 3- Seus professores costumam utilizar-se da arte (poesia, música, histórias em quadrinho, teatro, filmes, etc.) para trabalhar os conteúdos? De que forma e em quais disciplinas a presença da arte costuma ser mais frequente?
- 4- De que forma a arte pode auxiliar na compreensão das temáticas que estão sendo trabalhadas em sala de aula pelos professores?
- 5- O que você sente quando entra em contato com a arte e o que ela potencializa em você?

APÊNDICE B – Questionário para os Professores

Questionário para os Professores

- 1- O que você compreende por arte?
- 2- Você costuma utilizar-se da arte no seu fazer pedagógico? Se sim, de que forma?
- 3- Você vê possibilidades de interlocução da arte com os diferentes componentes curriculares pertencentes às distintas Áreas do Conhecimento?
- 4- De que forma você vê a arte presente na sua vida e na sua escola?
- 5- Na sua opinião, a arte pode ser um caminho para potencializar sentidos no ensino?
Justifique sua resposta.
- 6- Como você percebe que a arte pode auxiliar na construção de sentidos?
- 7- Você aceitaria experienciar diferentes formas de “artes”? Em caso afirmativo, quais assuntos gostaria que fossem trabalhados?

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido professores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PROFESSORES**

Capitão, ____/____/____.

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ aceito participar da Pesquisa **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”** sob a responsabilidade do pesquisador FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI e orientação do professor **Dr. Rogério José Schuck**, a qual pretende **“Investigar como a arte potencializa sentidos no ensino”**.

O pesquisador deixou claro que minha participação na pesquisa será de extrema importância, pois, através do questionário a ser aplicado comigo e com os demais participantes, pretende **averiguar as concepções prévias acerca de arte dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino.**

Estou ciente de que minha participação é voluntária e se dará a partir de um questionário com perguntas dissertativas, às quais responderei, devolvendo o questionário ao pesquisador. Nesse sentido, ficou esclarecido que, no momento da análise e publicação dos dados – sendo em forma de tese, artigos e demais escritos – meu nome permanecerá em sigilo, uma vez que minhas respostas serão identificadas por pseudônimo a ser estabelecido.

Também estou ciente de que, depois de consentir em minha participação, poderei desistir de continuar participando e tenho o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção de dados, independentemente do motivo, e sem nenhum prejuízo à minha pessoa. Não terei nenhuma despesa e também não receberei nenhuma remuneração por minha contribuição.

Declaro que fui informada (o) sobre o que o pesquisador quer fazer, que entendi por que precisa da minha colaboração e que concordo em participar da pesquisa.

Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Para qualquer outra informação, poderei entrar em contato com o pesquisador através do telefone 991733274 ou email: fabríciobagatini@hotmail.com.

Fabício Agostinho Bagatini
Doutorando PPGEnsino
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Assinatura do participante

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido responsáveis pelos discentes**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
RESPONSÁVEIS PELOS DISCENTES**

Capitão, ____/____/____.

Senhores pais ou responsáveis, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, peço sua autorização para que seu/sua filho (a) participe da Pesquisa **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”**, sob minha responsabilidade, pesquisador FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI, e orientação do professor **Dr. Rogério José Schuck**, a qual pretende **“Investigar como a arte potencializa sentidos no ensino”**.

A participação de seu/sua filho (a) será voluntária e se dará a partir de um questionário com questões dissertativas. As respostas obtidas serão de extrema importância para a pesquisa, uma vez que pretende-se **averiguar as concepções prévias acerca de arte dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino.**

Saliento que serão utilizadas somente as respostas e que, durante a análise e publicação dos dados – em forma de tese, artigos ou demais escritos – o nome de seu/sua filho (a) permanecerá em sigilo, sendo utilizado um pseudônimo para identificá-lo.

Se, depois de consentir a participação de seu/sua filho (a), o/a Sr. (a) decidir por retirar seu consentimento, tem o direito e a liberdade de fazê-lo em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa ou a/ao seu/sua filho (a). O/A Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração por sua participação. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato comigo através do telefone 991733274 ou email: fabríciobagatini@hotmail.com.

Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo(a) Sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Sem mais nada a declarar, desde já agradeço a sua colaboração e atenção.

Fabício Agostinho Bagatini
Doutorando PPGEnsino
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer, compreendi sua explicação e por que precisa da minha colaboração. Por isso, concordo que meu/minha filho (a) _____ participe da pesquisa, sabendo que não seremos remunerados pela participação e que podemos desistir quando quisermos.

Assinatura dos pais ou responsáveis.

APÊNDICE E – Termo de assentimento alunos menores de idade**TERMO DE ASSENTIMENTO
ALUNOS MENORES DE IDADE**

Capitão, ____/____/____.

Caro aluno, você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”**, sob a responsabilidade do pesquisador FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI e orientação do professor **Dr. Rogério José Schuck**, a qual pretende **“Investigar como a arte potencializa sentidos no ensino”**.

Sua participação se dará de forma voluntária e a partir de um questionário com questões dissertativas. As respostas obtidas serão de extrema importância à pesquisa, uma vez que, através delas, pretende-se **averiguar as concepções prévias acerca de arte dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino.**

Salienta-se que serão utilizadas somente as respostas e que, durante a análise e publicação dos dados – em forma de tese, artigos ou demais escritos - seu nome permanecerá em sigilo, sendo utilizado pseudônimo para identificá-lo.

Mesmo depois de consentir em sua participação, você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção de dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Deixa-se claro também que você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Para qualquer outra informação, poderá entrar em contato com o pesquisador através do telefone 991733274 ou pelo email: fabriciobagatini@hotmail.com.

Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por você e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um.

Sem mais nada a declarar, desde já se agradece a sua participação, colaboração e atenção.

Fabício Agostinho Bagatini
Doutorando PPGEnsino
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e compreendi sua explicação e por que precisa da minha colaboração. Por isso, concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ser remunerado pela participação e que posso desistir quando quiser.

Assinatura do Aluno

APÊNDICE F – Declaração de anuência**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA**

Capitão, ____/____/____.

Pelo presente instrumento concedo a Anuência para o doutorando FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI e seu orientador professor Dr. Rogério José Shuck realizarem a pesquisa intitulada **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”**, que tem por objetivo geral **investigar como a arte potencializa sentidos no ensinar**, neste estabelecimento de ensino. Dessa forma, declaro que tenho conhecimento e autorizo a aplicação de um questionário com perguntas dissertativas com os alunos do 1º ao 3º Ano do Ensino Médio e com os professores deste Estabelecimento de Ensino.

O pesquisador informou que o questionário a ser aplicado com os alunos e professores pretende **averiguar as concepções prévias acerca de arte dos professores e alunos de uma escola da rede pública estadual de Capitão/RS, para verificar como as diferentes expressões artísticas vêm contribuindo na potencialização de sentidos no ensino.**

Estou ciente de que a instituição não terá custos para o desenvolvimento da pesquisa e que, em qualquer momento, seja antes ou depois da produção de dados, os participantes terão a liberdade de desistirem. Também ficou esclarecido que as identidades permanecerão em sigilo e que serão utilizadas somente as respostas, sendo estas identificadas por pseudônimos estabelecidos pelo pesquisador.

Além disso, o pesquisador informou sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos professores e pelos pais ou responsáveis dos discentes e, em caso de serem maiores de idade, por eles mesmos. Além disso, os alunos menores de idade serão convidados e darão seu consentimento através de um Termo de Assentimento. A aplicação do questionário, para os alunos, ocorrerá durante o período de aula, sem prejuízo ao processo de ensino e aprendizagem dos mesmos e, no caso dos professores, esses poderão responder em casa, devolvendo as respostas ao pesquisador.

Pelo presente termo de anuência, declaro que autorizo a realização das atividades previstas na Escola.

Assinatura Direção da Escola

APÊNDICE G – Declaração de anuência**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA**

Capitão, ____/____/____.

Pelo presente instrumento concedo a Anuência para o doutorando FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI e seu orientador professor Dr. Rogério José Shuck realizarem a pesquisa intitulada **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”**, que tem por objetivo geral **investigar como a arte potencializa sentidos no ensinar**, neste estabelecimento de ensino. Dessa forma, declaro que tenho conhecimento e autorizo o desenvolvimento de oficinas de arte com os professores deste Estabelecimento de Ensino.

O pesquisador informou que as oficinas, denominadas “Olhiciarte”, vem ao encontro do objetivo de sua pesquisa, a saber: **desenvolver uma oficina de arte com professores da rede pública estadual de Capitão/RS.**

Estou ciente de que a instituição não terá custos, uma vez que as professoras que irão trabalhar nas oficinas serão pagas pelo pesquisador. Além disso, foi-me explicado que o grupo de professores da escola será convidado a participar das oficinas e que, em qualquer momento, terão a liberdade de desistirem. Ficou esclarecido, também, que os participantes irão escrever um “Diário Vivencial”, o qual servirá de base para a análise de dados.

Além disso, o pesquisador informou sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos professores e que, tanto o nome da escola quanto dos participantes permanecerá no anonimato. Também informou que as oficinas irão ocorrer em horário a ser definido com o grupo de professores e que não interferirá no andamento do planejamento escolar.

Pelo presente termo de anuência, declaro que autorizo a realização das atividades previstas na Escola.

Assinatura Direção da Escola

APÊNDICE H – Termo de consentimento livre e esclarecido professores participantes na oficina “olhicriarte”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFESSORES PARTICIPANTES NA OFICINA “OLHICRIARTE”

Capitão, ____/____/____.

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____, aceito participar da oficina “Olhicriarte” que visa alcançar o objetivo **desenvolver uma oficina de arte com professores da rede pública estadual de Capitão/RS**, pertencente à Pesquisa **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”**, sob a responsabilidade do pesquisador **FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI** e orientação do professor **Dr. Rogério José Schuck**. A pesquisa pretende: **“Investigar como a arte potencializa sentidos no ensino”**.

O pesquisador deixou claro que se trata de um convite e que não haverá custo algum para eu participar das oficinas de arte por ele organizadas. Além disso, estou ciente de que terei que escrever minhas percepções a respeito das temáticas trabalhadas e de minha experiência, enquanto participante, em um “Diário Vivencial”, o qual será utilizado como dado para a pesquisa. Nesse sentido, ficou esclarecido que, no momento da análise e publicação dos dados – sendo em forma de tese, artigos e demais escritos – meu nome permanecerá em sigilo, uma vez que minha escrita será identificada por pseudônimo a ser estabelecido.

Também estou ciente de que, depois de consentir minha participação, poderei desistir de continuar participando e tenho o direito e a liberdade de retirar meu consentimento em qualquer fase, seja antes ou depois da produção de dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à minha pessoa. E que não terei nenhuma despesa e também não receberei nenhuma remuneração pela minha participação nas oficinas.

Declaro que fui informada (o) sobre o que o pesquisador quer fazer, que entendi por que precisa da minha colaboração e que concordo em participar das oficinas de arte organizadas pelo pesquisador.

Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Para qualquer outra informação, poderei entrar em contato com o pesquisador através do telefone 991733274 ou email: fabríciobagatini@hotmail.com.

Fabício Agostinho Bagatini
Doutorando PPGEnsino
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Assinatura do participante

APÊNDICE I – Termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Capitão, ____/____/____.

Eu, _____, fui contratada pelo pesquisador **FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI** para desenvolver uma oficina de _____ junto ao grupo de professores de uma escola da rede pública estadual do município de Capitão/RS.

A oficina, por mim realizada, vem ao encontro do objetivo **desenvolver uma oficina de arte com professores da rede pública estadual de Capitão/RS** relativo à pesquisa **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”**, sob responsabilidade do referido pesquisador e seu orientador, professor **Dr. Rogério José Schuck**, a qual pretende: **“Investigar como a arte potencializa sentidos no ensino”**.

Fui informada de que meus honorários serão pagos pelo pesquisador e que não haverá custo algum para a escola e para o grupo de professores participantes.

Também, por meio deste termo, permito que o pesquisador utilize em sua pesquisa o conteúdo trabalhado durante a oficina, o material utilizado e o que escrevo no “Diário Vivencial” a respeito da minha percepção acerca da importância da oficina e da participação dos professores. Nesse sentido, também autorizo que meu nome conste na escrita de sua tese em termos de resultado final.

Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Para qualquer outra informação, poderei entrar em contato com o pesquisador através do telefone 991733274 ou email: fabríciobagatini@hotmail.com.

Fabício Agostinho Bagatini

Doutorando PPGEnsino

Universidade do Vale do Taquari – Univates

Assinatura Oficineira (o)

APÊNDICE J – Termo de consentimento livre e esclarecido pais ou responsáveis**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Capitão, _____/_____/_____.

Senhores pais ou responsáveis, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, peço sua autorização para que as atividades desenvolvidas pelo seu/sua filho (a) nas aulas de História, ou trabalhadas de forma interdisciplinar com outras Áreas do conhecimento, possam ser utilizadas como dados de estudos para a pesquisa intitulada **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”**, sob minha responsabilidade, pesquisador FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI, e orientação do professor **Dr. Rogério José Schuck**, a qual pretende **“Investigar como a arte potencializa sentidos no ensino”**.

A utilização do referido material vem ao encontro de um dos objetivos estabelecidos pela pesquisa, a saber: **realizar uma análise da práxis pedagógica no que tange à presença das artes numa atividade interdisciplinar entre as Áreas das Ciências Humanas e das Linguagens.**

Saliento que serão utilizadas somente os escritos e desenhos realizados pelo (a) seu/sua filho (a) e que, durante a análise e publicação dos dados – em forma de tese, artigos ou demais escritos – o nome de seu/sua filho (a) permanecerá em sigilo, sendo utilizado um pseudônimo para identificá-lo (a).

Se, depois de consentir a participação de seu/sua filho (a), o/a Sr. (a) desistir que ele (a) continue participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa ou a(o) seu/sua filho (a). O/A Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, o/a Sr. (a) poderá entrar em contato comigo através do telefone 991733274 ou email: fabríciobagatini@hotmail.com.

Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pelo(a) Sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Sem mais nada a declarar, desde já agradeço a sua colaboração e atenção.

Fabício Agostinho Bagatini
Doutorando PPGEnsino
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Eu, _____, fui informado (a) sobre a importância de minha colaboração. Por isso, concordo que as atividades realizadas pelo (a) meu/minha filho (a) _____ nas aulas de História ou de forma interdisciplinar com outras Áreas do Conhecimento sejam utilizadas pelo pesquisador.

Assinatura dos pais ou responsáveis.

APÊNDICE L – Termo de assentimento alunos menores de idade**TERMO DE ASSENTIMENTO****ALUNOS MENORES DE IDADE**

Capitão, ____/____/____.

Caro aluno, solicito sua permissão para utilizar os escritos e desenhos que você produzir durante as aulas de História e em atividades interdisciplinares com as demais Áreas do Conhecimento, para fins de pesquisa. Ressalto que tal solicitação está ligada à pesquisa **“Arte e potencialização de sentidos: atravessamentos no ensino”**, sob minha responsabilidade, pesquisador **FABRÍCIO AGOSTINHO BAGATINI**, e orientação do professor **Dr. Rogério José Schuck**.

Sua permissão é importante, pois um dos objetivos da pesquisa é **realizar uma análise da práxis pedagógica no que tange à presença das artes numa atividade interdisciplinar entre as Áreas das Ciências Humanas e das Linguagens**.

Sua participação se dará de forma voluntária e saliento que serão utilizadas somente as respostas e desenhos por você desenvolvidos e que, durante a análise e publicação dos dados – em forma de tese, artigos ou demais escritos - seu nome permanecerá em sigilo, sendo utilizado pseudônimo para identificá-lo.

Mesmo depois de consentir em sua participação, você tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da produção de dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Deixo claro também que você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato comigo através do telefone 991733274 ou pelo email: fabriciobagatini@hotmail.com.

Este documento foi emitido em duas vias que serão assinadas por mim e por você, ficando uma via com cada um de nós.

Sem mais nada a declarar, desde já agradeço a sua participação, colaboração e atenção.

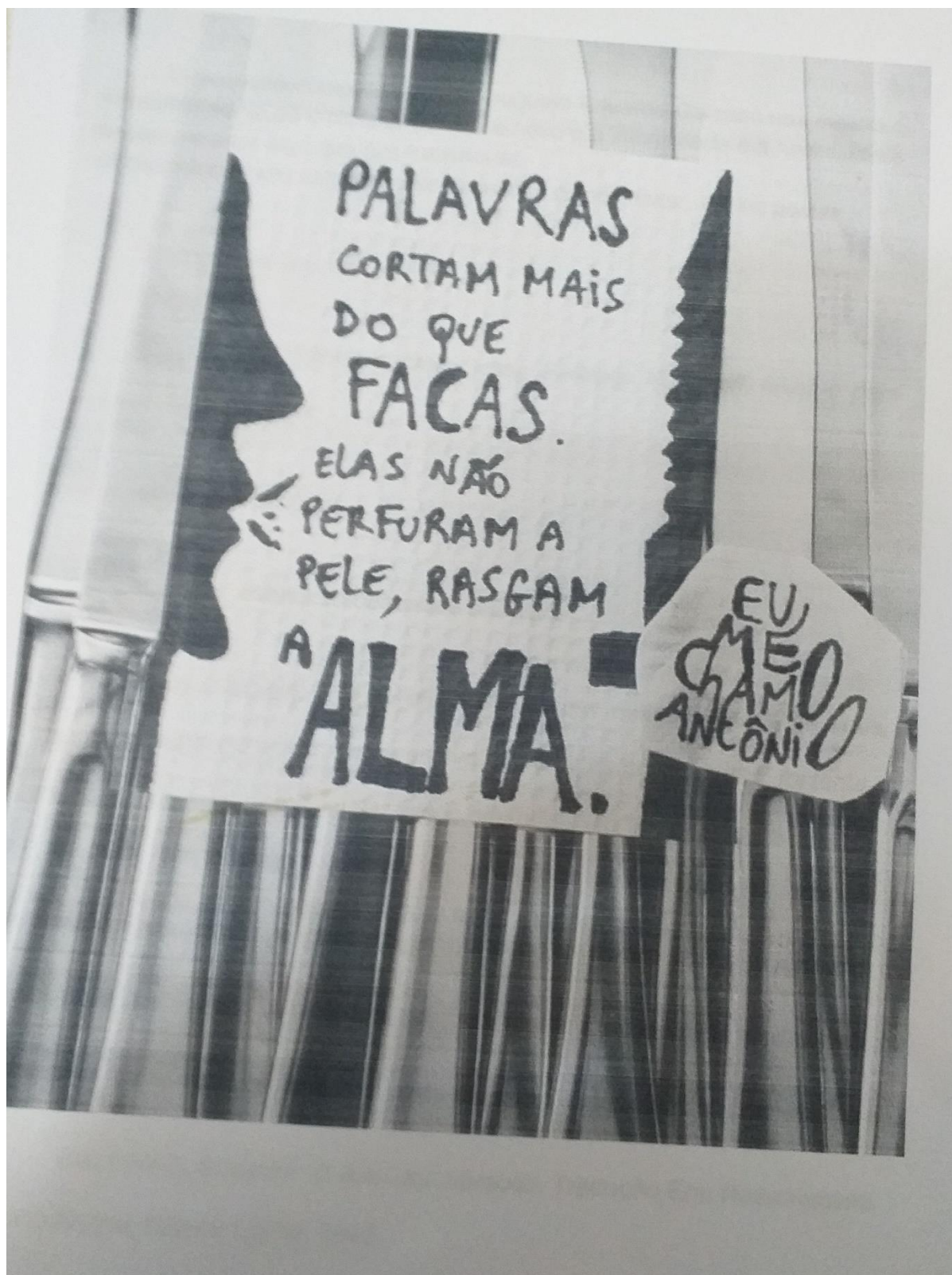
Fabício Agostinho Bagatini
Doutorando PPGEnsino
Universidade do Vale do Taquari – Univates

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e compreendi sua explicação e por que precisa da minha colaboração. Por isso, concordo que as respostas e desenhos produzidos por mim, nas aulas de História ou de forma interdisciplinar com outras Áreas do Conhecimento, sejam utilizados para fins de pesquisa.

Assinatura do Aluno

ANEXOS

ANEXO A – Palavras



ANEXO B – Me ajuda a olhar

O pequeno conto do escritor uruguaio Eduardo Galeano nos mostra o maravilhamento de uma criança com o novo e a intensidade e a necessidade de compartilhar algo que nos transborda. Só as crianças são capazes de colocações como essas... ou os poetas...

A função da arte 1

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!”

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução Eric Nepomuceno.

Porto Alegre: Editora L&PM, 1997.

ANEXO C – Versos soltos 1

o bom de crescer é que a gente não precisa mais fazer
prova de matemática.

o lado ruim de crescer é que a gente nunca mais pára
de calcular.

nunca se sente confortável em eventos,
mas é feliz ao vento.

o cara certo se perde nas tuas curvas e faz parte dos
teus planos.

o cara certo faz planos e não apenas quer as tuas
curvas.

o cara certo pode estar no lugar errado porque o amor
nem sempre é uma plano que dá certo, muitas vezes é uma
curva na qual a gente se perde.

aline.lenz

ANEXO D – Versos soltos 2

mesmo que você só me queira na cama

mesmo que você só me veja em trajes íntimos

mesmo que você fuja quando abro os olhos

mesmo que você me segure com os seus braços fortes e não me deixe sair
da cama com facilidade

mesmo que você precise mais de 6 horas para me satisfazer

mesmo assim, eu vou te dar a chave da casa
porque eu quero te encontrar

em muitas e muitas noites da minha vida

senhora 8 horas de sono contínuas, eu amo você!

alíne.lenz

ANEXO E – Escrevo porque...

Eu escrevo porque eu não gosto de dirigir, mas preciso chegar. Porque não sei usar um vestido decotado, mas acho lindo. Escrevo porque o espelho me assusta. Escrevo porque eu não me gosto falando e mesmo assim eu não consigo calar a boca. Escrevo porque eu me apaixono pelo personagem do livro. Escrevo para dar vida aos amores platônicos. Escrevo pra deixar questões que eu não consigo responder em guardanapos pelos botecos por onde passo. Escrevo porque tem pessoas que me habitam sem saber. Escrevo porque a comida não mata fome. Escrevo porque não ligo a TV e não sei comentar a novela. Escrevo porque preciso fazer a memória ficar suportável. Escrevo porque sou louca por música e pelas possibilidades que o silêncio sugere. Escrevo para conseguir acreditar nas coisas que me acontecem e porque tenho saudades de muitas coisas que não aconteceram. Escrevo porque detesto telefone. Escrevo porque tenho medo de quebrar o encanto de tudo que está demasiado perto. Eu escrevo para meter a mão na merda sem feder os meus dedos. Para roubar o beijo que eu não tenho coragem. Eu escrevo porque eu cansei do colchão e preciso do chão para sentir os ossos do meu corpo. Eu escrevo para que meus dedos tenham as unhas que eu nunca tive. Escrevo porque a minha voz tranca. Eu escrevo porque eu não sei o que eu procuro, mas gosto de estar viva à procura. Eu escrevo para desaprender as letras e só usar os meus sentidos. Eu escrevo porque meu terapeuta ficou caro demais. Eu escrevo porque todas as certezas me puxaram o tapete. Eu escrevo porque as entrelinhas de tudo o que eu leio me sugam. Eu escrevo porque sem organizar a frase o meu sono não vem. Eu escrevo porque me parir nas teclas me faz mais inteira. Eu escrevo para juntar os meus cacos. Eu escrevo porque eu preciso de tradução. Escrevo porque os políticos me fazem menos humana e o voto é obrigatório. Eu escrevo porque eu persigo abismos e estranhamentos. Porque ninguém valoriza a moeda que eu cultuo. Eu escrevo porque eu sou apaixonada pela minha miopia. Eu escrevo porque as palavras riem comigo. Porque eu preciso ficar sozinha. Eu escrevo porque a Clarice disse que a vida é uma loucura que a morte faz e a minha cúmplice nisto tudo é a palavra. Escrevo porque minguo de tantas saudades de acreditar. Eu escrevo porque eu sei fugir pela palavra, mas não dela. Escrevo porque eu desisti de ter jeito.

aline.lenz

ANEXO F – Versos soltos 3**vizinhança**

o vizinho do último andar
acredita que o cheiro de comida caseira
vem do meu fogão.

o choro do bebê da vizinha debaixo
me faz acreditar
que não ser mãe também é um bom caminho.

a vizinha de cima, do salto assassino
suspira meu perfume - no elevador - , sem saber
que é meu mesmo, porque eu uso perfume masculino.

o adolescente da sacada não sabe
que o cara que só arranca o carro depois que eu entrei
é meu pai.

o guri que acha que eu faço festa a noite toda
não sabe, que às vezes, eu durmo com música
(e que no meu pen drive tem quase 600)

o porteiro que vê me sair às 3 da manhã
não sabe que vou comer um cachorro-quente horrível na esquina
(porque a minha geladeira tá cheia de ar)

o cara do prédio ao lado que vê minha luz acesa até tarde
nem sonha que eu ilumino as minhas noites escrevendo.

o vizinho do lado
que acha que eu derrubo as paredes transando
sequer imagina que é minha máquina de lavar roupas pulando.

porque vizinho é aquele,
que imagina que eu tenho
a vida que eu também gostaria de ter.

aline.lenz

ANEXO G – Samba da Utopia**Samba da Utopia**

Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra poesia

Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra sabedoria

Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra rebeldia

Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra teimosia

Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania

Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra utopia

ANEXO H – Na língua do "F" a possibilidade do comunicar e do escrever

Esta é a história de um sujeito que só falava palavras começadas pela letra "F"

O sujeito chega ao restaurante, senta-se e, acenando com o braço, diz:

– Faz favor, firmeza, fineza fazer frango frito!

– Pois não. Com quê, cavalheiro?

– Farofa, feijão, fritas.

– Deseja beber alguma coisa?

– Fanta.

– Um pãozinho para esperar a refeição?

– Faça fatiado.

O garçom serve o cliente, inconformado com o fato de ele falar tudo com F, e volta depois que o sujeito termina a refeição.

– Vai querer sobremesa?

– Frutas frescas.

– Tem alguma preferência?

– Figo.

Depois da sobremesa, ainda curioso, o garçom pergunta:

– O senhor deseja um café?

– Forte, fervido.

Quando o sujeito termina o café, o garçom lhe faz algumas perguntas:

– E então, como estava o cafezinho?

– Frio, fraco, fedorento, fervido filtro furado, formiguinhas flutuando fundo, fazendo fofoca.

Aí o garçom decide desafiá-lo a fim de testar até onde ele vai.

– Qual é sua graça?

– Felipe Florêncio Farias Filho.

– De onde o senhor vem?

– Fortaleza.

– O senhor trabalha?

– Fui ferreiro.

– Deixou o serviço?

– Fui forçado.

– Por quê?

– Faltou ferro.

– E o que o senhor fazia?

ANEXO I – Na língua do "F" a possibilidade do comunicar e do escrever

– Ferrolho, ferradura, faca, ferragem.

– O senhor torce por algum time?

– Flamengo,

– Por que deixou de ser ?

– Fez feio.

– O senhor é casado?

– Fui

– E sua esposa?

– Faleceu.

– De quê?

– Frio, fome.

O garçom perde a calma e diz:

– Olha aqui, se o senhor falar mais dez palavras com a letra F, pode se levantar e ir embora sem pagar a conta.

– Foi formidável, figura. Fazendo fiado, fácil, fácil, fico freguês.

O homem levanta-se e sai andando, mas o garçom grita:

– Ei, espere aí, ainda falta uma palavra!

O homem responde, sem se virar:

– Felicidades!

Fonte: Internet. Autor desconhecido.

ANEXO J – O lixo

O Lixo - Luis Fernando Veríssimo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- E o senhor do 612
- É.
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
- Pois é...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
- O meu quê?
- O seu lixo.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você começou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.

- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?
- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
- No seu lixo ou no meu?»



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil

CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000

www.univates.br | 0800 7 07 08 09